

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Curriculumentwicklung/Studienreform

- Prüfungsdichte? Überregulierung? Verschulung? -
Eine einzige Misstrauenserklärung
an die heutige Generation von Studierenden!
- Gespräch mit Dr. Achim Hopbach,
Geschäftsführer des Dt. Akkreditierungsrates
- Was bringt das Bachelor-Studium?
Bochumer Absolventen verteilen Lob und Tadel
- Prüfungen als Evaluation
der Kompetenzentwicklung im Studium
- Erwünschte Inhalte eines betriebswirtschaftlichen
Studiums im Hinblick auf Rechtsfächer und Fremdsprachen
- Technik ohne Machos – Frauenstudiengang
Informatik und Wirtschaft an der HTW Berlin
- Individuelle Lernförderung in Schüler-Studierenden-
Teams – Rechtschreiben lernen mit der Werkzeugbox

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden, bis Dezember 2006 Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graeßner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. GWK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen die Ergebnisse nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt

oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: J. Kleinehlfertewes

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info“.

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 23.11.2009

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

181

Love Letter to Higher Education

Prüfungsdichte? Überregulierung? Verschulung? -
Eine einzige Misstrauenserklärung an die heutige
Generation von Studierenden!

182

HSW-Gespräch

Gespräch mit Dr. Achim Hopbach,
Geschäftsführer des Dt. Akkreditierungsrates

183

Hochschulforschung

Jana Darnstädt & Hans Georg Tegethoff
Was bringt das Bachelor-Studium?
Bochumer Absolventen verteilen Lob und Tadel

188

Carola Iller & Alexander Wick
Prüfungen als Evaluation
der Kompetenzentwicklung im Studium

195

Gerhard Reichmann
Erwünschte Inhalte eines betriebswirtschaftlichen
Studiums im Hinblick auf Rechtsfächer und Fremdsprachen
Ergebnisse einer empirischen Studie

202

Hochschulentwicklung/-politik

Marita Ripke
Technik ohne Machos –
Frauenstudiengang Informatik
und Wirtschaft an der HTW Berlin

209

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Kerstin Alber
Individuelle Lernförderung in Schüler-Studierenden-Teams
– Rechtschreiben lernen mit der Werkzeugbox

213

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

Ursula Walkenhorst, Annette Nauerth, Inge Bergmann-Tyacke, Kordula Marzinzik (Hg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich

Vielfältige Veränderungen in der Gesellschaft und neue Anforderungen in der Arbeitswelt machen es erforderlich, die eigenen Kompetenzen umfassend zu reflektieren, einzuschätzen und ggf. zu erweitern. Die Entwicklung, Messung und Anrechnung von Kompetenzen stellt damit in der heutigen Zeit sowohl in der beruflichen Praxis als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ein zentrales Thema dar. Der Kompetenzforschung kommt hierbei eine bedeutsame Rolle zu. Fragestellungen zu diesem Thema werden aus der Perspektive unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen aufgegriffen und bearbeitet. Der vorliegende Band widmet sich dieser Thematik aus der Perspektive der Gesundheits- und Sozialberufe. Die Diskussionen um die Analyse und Entwicklung von Kompetenzprofilen, Möglichkeiten zur Messung und Anrechnung von Kompetenzen aus der beruflichen Praxis auf Hochschulstudiengänge sowie die theoretische Betrachtung des derzeitigen Kompetenzverständnisses werden durch aktuelle Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung in diesem Band dargestellt und diskutiert. Hier zeigt sich für den Gesundheits- und Sozialbereich eine differenzierte und vielfältige Auseinandersetzung.

Hintergrund dieser Veröffentlichung ist die Entwicklung der Kompetenzplattform „KomPASS“ an der Fachhochschule Bielefeld. „KomPASS“ ist ein Verbund von Forschern und Forscherinnen aus den Bereichen Pflege und Gesundheit sowie Sozialwesen, die sich sowohl anwendungs- als auch grundlagenorientiert mit der Thematik „Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich“ beschäftigen.

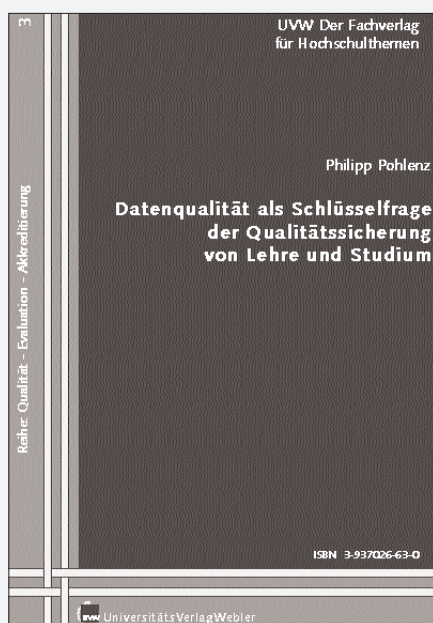


ISBN 3-937026-61-4, Bielefeld 2009,
240 Seiten, 29.70 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Philipp Pohlenz:

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden.

Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind. Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Der Love Letter to Higher Education, schon Wochen vor dem Studierendenstreik geschrieben, beschäftigt sich in dieser Ausgabe mit den Folgen der Umsetzung des Bologna-Konzepts. Unter dem Titel **Prüfungsdichte? Verschulung? Überregulierung? Eine einzige Misstrauenserklärung** an die heutige Generation von Studierenden! werden Misstände aufgespießt und kommentiert. Es gibt schon interessante Erklärungen dafür, wie durchschnittlich 8-9 Prüfungen pro Semester als offizielle Empfehlung zustande kommen!

Seite 182

In einem umfangreichen **HSW-Gespräch** über **einige Aspekte der Entwicklung von Studiengängen** mit *Achim Hopbach* (Bonn), dem Geschäftsführer des Deutschen Akkreditierungsrates, werden einige Mythen um den Akkreditierungsrat und um akkreditierte Studiengänge geklärt. Im Zusammenhang mit der Kritik an den Bologna-Studiengängen werden mehr empirische Belege gefordert. Studentische Zufriedenheit als Befragungsergebnis, wie sie teilweise in Konstanzer Befragungen sichtbar und als Gegenbeweis verwendet wurde, ist allerdings stark zu relativieren, solange die Studierenden keine Qualitätsmaßstäbe zu Verlauf, Niveau, Struktur und Studienergebnis haben, sondern nur subjektive Befindlichkeit nach 13 Jahren „Beschulung“. Sie können vor allem einschätzen, ob Veranstaltungen ihr Lernen erleichtern oder nicht. Das ist nicht wenig. Aber Bildungstheorie und empirisch gestützte Qualifikationsforschung sind mindestens ebenso relevante Bezugsgrößen. Als häufige Quelle gegenwärtiger Probleme wird die vielfach verfehlte Modularisierung und die übergroße Stoffzentrierung lokalisiert.

Seite 183

Dem bisherigen Mangel an empirischen Daten, die nicht noch wesentlich von Magister- und Diplom-Absolventen geprägt sind, wird mit der Studie von *Jana Darnstädt & Hans Georg Tegethoff* (Bochum) ein Stück weit abgeholfen: **Was bringt das Bachelor-Studium? Bochumer Absolventen verteilen Lob und Tadel**. Die Studie gewinnt zusätzlichen Informationsgehalt, indem sie die Daten aus dem Bologna-Prozess mit den früheren Strukturen vergleicht. Allerdings muss bedacht werden, dass die Bachelor-Studien (z.B. durch universitätsweite Rahmenordnungen) noch deutlich lokal geprägt sind und - angesichts stark auseinander driftender Interpretation in den Akkreditierungsagenturen - von der Agentur beeinflusst, mit der kooperiert wurde. („Sage mir, mit welcher Agentur Du arbeitest und ich sage Dir, was Deine Bachelor-Strukturen taugen!“ s.o. den Love Letter).

Seite 188

Der verdienstvolle, das nach wie vor nicht ausreichend geklärte Terrain weiter ausleuchtende Aufsatz von *Carola Iller & Alexander Wick* (Heidelberg) **Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium** geht zunächst angesichts des „Kompetenzwirrwarrs“ noch einmal auf den Kompetenzbegriff ein. Fazit: „Bemühungen, zu einem einheitlichen Begriffsverständnis zu kommen, (sind) nach wie vor erfolglos geblieben.“ Hier hilft die OECD weiter. Der Beitrag arbeitet dann Prozesse der Kompetenzentwicklung an Hochschulen auf und prüft die Möglichkeiten, den Grad der individuellen Kompetenzentwicklung zu evaluieren und zu benoten. Hier warten noch umfangreiche Klärungen (z.B. zu berufsfeldspezifischen Kompetenzprofilen) auf die Hochschulen. Der Aufsatz macht das ganze Ausmaß an Entwicklungsarbeit und Personalentwicklung des wissenschaftlichen Personals erkennbar, das notwendig ist, um den Modernitätsrückstand dieser Bildungseinrichtungen aufzuholen und die traditionellen, vorwissenschaftlichen Formen von Lehre und Prüfung (mit all ihren ungeprüften Alltagstheorien)

zu überwinden. Der Aufsatz zeigt Maßstäbe einer professionellen, d.h. auf dem Stand der einschlägigen Forschung befindlichen Praxis der Lehre und Prüfung. Zu diskutieren wäre u.a., wie eine weitere curriculare Festlegung (Optimierung) von Lernwegen, die der Artikel nahelegt, den Lernern trotzdem ausreichende, auf ihre Lernbedürfnisse hin individuell variierbare Ansätze und Lernwege offen hält. Auch wäre auszuloten, in welchem Verhältnis das hier entwickelte, 6-stufige heuristische Kompetenzentwicklungsmodell zu dem 6-stufigen Modell steht, das Anderson/Krathwol in Nachfolge der Bloom'schen Taxonomie entwickelt haben (URL: (<http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/index.htm> (16.11.2009))). Hier ist ein hohes Maß an Ähnlichkeit erkennbar, das genutzt werden sollte.

Seite 195

Die fachliche Zusammensetzung von Studiengängen ist meistens von Traditionen, neueren Forschungsentwicklungen im Fach, aber selten von Einschätzungen durch Praktiker getragen. Das gilt oft auch für BWL-Studiengänge. *Gerhard Reichmann* (Graz) hat nun Studierende, Lehrende, Absolventen und Personalverantwortliche über **Erwünschte Inhalte eines betriebswirtschaftlichen Studiums im Hinblick auf Rechtsfächer und Fremdsprachen** befragt und **Ergebnisse einer empirischen Studie** vorgelegt. Verfahren und Ergebnis können als Mustervorlage für Studiengangsentwicklungen genommen werden.

Seite 202

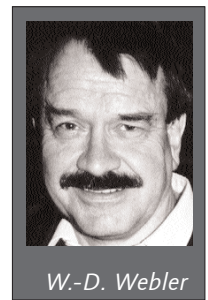
Marita Ripke (Berlin) setzt in ihrem Beitrag **Technik ohne Mächts - Frauenstudiengang Informatik und Wirtschaft an der HTW Berlin** an den traditionellen Neigungen und Abneigungen von Frauen bei der Berufswahl an, zeigt - auch arbeitskräfte-politisch - die Chancen und Notwendigkeiten für eine stärkere Gewinnung von Frauen für IT-Berufe und fragt angesichts der traditionellen Abstinenz von Frauen, was anders gemacht werden muss, um Frauen für solche Studiengänge zu begeistern. Bei dem neu entwickelten Studiengang, der jetzt zum WS 2009/2010 seine Arbeit aufgenommen hat, soll auch an der Gleichstellung der Geschlechter gearbeitet und der Weg für Frauen in sichere und zukunftsträchtige (und besser bezahlte als die sozialen) Berufe gebahnt werden. Der Beitrag zeigt die alternativen und z.T. kompensatorischen Zugänge, die im Stande sind, Frauen selbst mit negativen einschlägigen Erfahrungen anzusprechen. Für den Studiengang selbst werden alle hochschuldidaktischen Erkenntnisse aktiviert, die bekanntermaßen im Stande sind, das Studium atmosphärisch und vom Lernerfolg her positiv zu gestalten. Auf sie sprechen Frauen mehrheitlich noch stärker an als die Mehrheit der Männer. Dem Studiengang sei viel Erfolg gewünscht!

Seite 209

Aus dem Kontext einer modifizierten Lehrerausbildung für das Fach Deutsch heraus hat *Kerstin Alber* (Ludwigsburg) als Anregung für die Praxis einen Erfahrungsbericht verfasst: **Individuelle Lernförderung in Schüler-Studierenden-Teams - Rechtschreiben lernen** mit der Werkzeugbox. Hier handelt es sich um eine Seminarkonzeption einer punktuellen Verzahnung von Studium und Schulpraxis, die das gerade in den Berufsfeldern für Hauptschüler - aber leider verstärkt auch in den anderen Schularten - virulente Problem der Rechtschreibung lösen kann. Die Lehramtsstudierenden stellt sie mit wertvollen Einsichten und Erfahrungen aus, die im Lerntagebuch weiter verarbeitet werden.

Seite 213

W.D.W.



W.-D. Webler

Prüfungsdichte? Überregulierung? Verschulung? - Eine einzige Misstrauenserklärung an die heutige Generation von Studierenden!

Viele Bachelor-Studiengänge sind nicht nur durch hohe Pflichtanteile an den Veranstaltungen und Pflicht-Anwesenheiten gekennzeichnet (was ihnen den Ruf totaler Verschulung eingebracht hat), sondern haben bekanntlich zu einer Flut von studienbegleitenden Modulprüfungen (überwiegend Klausuren) geführt. Das Studium - ein Lern- und Reifungsprozess von hoher Komplexität, weil die gesellschaftlich erwarteten Leistungen der Hochschulabsolventen dies erfordern - ist zum Slalom und Hürdenlauf zum Examen, zum Paukstadium verkommen. Leitplanken zeichnen den Weg; wer sich daran hält, wird für erfolgreich erklärt. (Wer das für eine unberechtigte Verallgemeinerung hält, bekommt gerne eine Reihe URL's von Prüfungsordnungen mitgeteilt.)

Dieser Vorgang hat viele Aspekte - hier soll nur auf einen eingegangen werden. Die von solchen Studienregelungen ausgehende *Botschaft lautet*: „Ohne (Prüfungs-)Druck keine Leistung, ohne externe Dauerkontrolle keine Qualität.“ Die Prüfungsorgien, Überregelung und Überkontrolle (Anwesenheitslisten usw.) gehen letztlich auf ein extrem negatives Menschenbild zurück. *Sie sind eine geballte Misstrauenserklärung der gegenwärtigen Akteure einer ganzen jungen Generation gegenüber!*

Dieser „Disziplinierungskampagne“ ging keine Analyse motivationstötender, von den Hochschulen selbst verschuldeter Strukturen des Studiums voraus, keine Beschäftigung damit, wie Studierende optimal lernen können. Natürlich sind verbreitet Studierende anzutreffen, die dem Studium gegenüber träge, passiv, konsumtiv eingestellt sind. Aber ihr Verhalten wird nicht als Re-Aktion auf Zustände und (Nicht-)Angebote erkannt, sondern in vielen Fällen als Faulheit, Mentalität des Bedientwerdens usw. fehldiagnostiziert. Die gar nicht seltenen Zusammenhänge, in denen sich Studierende engagieren und erstaunliches leisten, werden übersehen, also auch nicht analysiert. Es gibt aber zahlreiche Anzeichen und einige empirische Belege dafür, dass die gleichen Personen auf anderen Feldern sehr engagiert sind. Und dass sehr viele Studierende diesem Klischee insgesamt nicht entsprechen.

Zwar sind die studienbegleitenden Prüfungen durch die Forderung nach Internationalisierung der Studiengänge, Modularisierung und deren Prüfung entstanden. Aber deren Dichte ist durch viel zu kleine Formate der Module, durch Prüfungsvorleistungen und Teilprüfungen erst zur Inflation von Prüfungen geworden, zu einer Flut von Prüfungsanforderungen und Korrekturlasten. Das dichte Netz der Prüfungen lädt nicht nur zu immer häufigeren Täuschungsversuchen des Systems ein, sondern lähmt auch kreative Geister.

Permanente Prüfungen als Motivator sind Anzeichen nicht bewältigter Studienprobleme im Curriculum und in der Lehre. Ein Studiengang ist falsch aufgebaut, wenn er zur Motivation der Studierenden eines gesteigerten Prüfungsdrucks bedarf. Das gleiche gilt für die einzelnen Lehrveranstaltungen. Wenn Neugier und Wissensdurst nicht die treibenden Kräfte des Studiums sind, sondern die Furcht vor Prüfungen, stimmen fundamentale Voraussetzungen nicht. Hier ist nicht der Raum, dies näher motivations- und lerntheoretisch auszuführen.

Ohne Kontrolle keine Aktivität, lautet die Unterstellung. Freiheit führe nur zu Missbrauch derselben, also wird sie nicht ge-

währt. Freiwilligkeit als Motivationshilfe wird offenbar aus Unkenntnis der Erkenntnisse der Motivationsforschung nicht genutzt. Statt dessen gilt: Auf „zugemutete“ (Dispositions-)Freiheit reagieren Studierende i.d.R. mit selbst erbrachter Disziplin, Bindung und Organisationsfähigkeit, wie z.B. problembasiertes Lernen und Projektphasen im Studium immer wieder beweisen.

„Verschulung“ ist kein Mittel, um den Studienerfolg und vor allem die Qualität der Abschlüsse zu steigern. Sie verträgt sich nicht mit den übergeordneten Studienzielen. Das Persönlichkeitsprofil, das in den jetzt erzeugten Strukturen Erfolg hat, ist nicht das Profil, das die Gesellschaft der westlichen Welt für ihre Bürger braucht. Welche Studienziele sind allgemeiner Konsens? Die Gesellschaft braucht selbstverantwortliche, initiativ, kreative, sozial kompetente, organisationsfähige, wertheorientierte usw. Persönlichkeiten - Menschen, die soziale Verantwortung übernehmen, analyse- und kritikfähig sind, über den status quo hinaus denken (also Visionen entwickeln) können, Courage haben, sich aktiv informieren können und in kurzer Zeit urteilsfähig werden. Die Arbeitswelt braucht flexible Generalisten mit solider Grundlagen- und Methodenausbildung, dispositions- und führungsfähig usw.. Ein solches Profil entspricht angesichts der Entwicklungsdynamik auch dem individuell Wünschbaren. Wo sind diese Kompetenzen in verschulenden Studienstrukturen erwerbbar? Die Liste ist nicht vollständig, macht aber schnell deutlich, dass diese Persönlichkeitsmerkmale in einem stark reglementierten Studium, in dem sehr viele Pflichten warten und wenige Handlungsspielräume bestehen, nur schwer erworben werden können. Studiengänge sind in Akkreditierungsverfahren schon in ihrem Grundschemata daraufhin zu prüfen, welche Muster sie transportieren ... Und was geschieht in der Gegenwart wirklich? Die Umsetzungspraxis des Bologna-Konzepts wird von Hochschulforschern und jetzt auch in den Studierendenstreiks massiv kritisiert. Ein reformbereiter Fachbereich vergrößert in seinen Re-Akkreditierungsanträgen die Module auf 17 bis 26 LP und reduziert die Zahl der Prüfungen deutlich. Die betreffende Akkreditierungsagentur kommentiert in der Vorprüfung, vorgegeben seien 4-6 LP oder ein Vielfaches davon als Modulgröße, man verstehe die Vergrößerung der Module nicht, eine Begrenzung auf 6 Prüfungen im Semester hätte sich für Studierende als sinnvoll bzw. leistbar erwiesen! Solche Kommentare disqualifizieren sich fachlich selbst. Die Wirkung: Fehlleitung von Fachbereichen - statt Qualitätssteigerung realer Qualitätsverlust! Falls einem solchen Kommentar Empfehlungen der Agenturen und eine Vorgabe des Akkreditierungsrates zugrunde liegen, sind sie als höchst problematisch einzustufen. Denn diese 6 Prüfungen beziehen sich natürlich nur auf's Hauptfach. Zusammen mit dem Nebenfach und den additiven Schlüsselkompetenzen ergeben sich im Schnitt 8-9 Prüfungen pro Semester! Und das ein Studium lang. Wenn jemand Multiplikator ist, dann solche Referenten; hier werden (im Namen der Qualitätssicherung!) verheerende Wirkungen multipliziert. Die nächste Generation ist - auch als Voraussetzung ihrer positiven Entwicklung - auf Vertrauen angewiesen.

Wolff-Dietrich Webler



Achim Hopbach

Gespräch mit Dr. Achim Hopbach, Geschäftsführer des Dt. Akkreditierungsrates und Präsident der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) über einige Aspekte der Entwicklung von Studiengängen nach dem „Bologna-Konzept“ in Deutschland

HSW: Herr Hopbach, wir wollen uns in diesem Gespräch einmal nicht mit Programm- versus System-Akkreditierungsverfahren beschäftigen, sondern uns auf Stichworte beschränken, die sich direkt auf die Entwicklung von Studiengängen beziehen. Die Kritik an der Art der deutschen Umsetzung der Bologna-Reformen ist vielfältig. Außer vielen Einzelstimmen hat sich bereits zu Jahresbeginn die HRK gemeldet, die Bildungsminister haben im April in Leuven vorsichtig auf einen Nachbesserungsbedarf hingewiesen, und nun hat auch die KMK mahnende Worte für eine vernünftige Weiterentwicklung gefunden, ohne allerdings ihre eigenen umstrittenen Rahmenvorgaben für anfangs ausschließlich 6-semesterige Bachelor-Studiengänge und andere Beschlüsse ins Spiel zu bringen. Wo sehen Sie persönlich Handlungsbedarf? (Zu Lösungen kommen wir später).

Hopbach: Handlungsbedarf besteht in erster Linie auf der operativen Ebene, nicht so sehr auf der normativen Ebene. Es geht eher um eine bessere Umsetzung als um Änderung der Grundlagen. Ein gutes Beispiel ist die Dauer der Bachelor-Studiengänge. Allenthalben hört man, dass die Hochschulen doch achtsemestrige Bachelor-Studiengänge anbieten sollen, um den „Druck“ aus den überfüllten Curricula zu nehmen. Es gab sogar Länder, die über entsprechende Vorgaben nachdachten oder denken. Aber ist die Annahme realistisch, eine Verlängerung der Studienzeit um zwei Semester würde zu einer Streckung des Curriculums führen? Ist nicht die Annahme realistischer, dass dann die Chance ergriffen wird, weitere Module hinzuzunehmen, die man eigentlich als unverzichtbar ansieht, um aus dem als unzureichend angesehenen Bachelor einen anständigen Studiengang zu machen? Ich übertreibe, möchte damit aber zeigen, dass durch eine Änderung der Regeln sich nicht automatisch alles zum Besseren wandelt. Im Übrigen warne ich vor pauschalen Schnellschüssen. Heute die Bachelor-Studiengänge großflächig auf acht Semester umzustellen beschert uns morgen die Diskussion über die Sinnhaftigkeit von zweisemestrigen Master-Studiengängen. Achtsemestrige Bachelor-Studiengänge ergeben meines Erachtens dort am meisten Sinn, wo der

Master-Abschluss eher im Bereich der Weiterbildung angesiedelt ist. Ich denke, das wird sich von Disziplin zu Disziplin sehr unterschiedlich entwickeln.

Handlungsbedarf besteht auf einem zweiten Feld, und das ist die Wirkungsforschung. Ich möchte niemandem zu nahe treten, aber ich halte die Diskussion über Schwachstellen bei der Umsetzung der Reformen an entscheidenden Stellen für zu wenig empirisch gestützt und eher anekdotisch geprägt. Das Beispiel der Studierbarkeit zeigt dies sehr gut. Die Konstanzer Untersuchungen haben ergeben, dass unter den Studierenden die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zumindest nicht gesunken ist, vielfach sogar gestiegen ist. Das steht in gewissem Kontrast zu den Klagen über die eingeschränkte Studierbarkeit. Wir haben zu wenig empirisch abgesicherte Kenntnisse, worin genau die Probleme liegen. Erst dann können wir wirklich effektiv gegensteuern und laufen nicht Gefahr nur symbolisch zu handeln.

HSW: Was davon wird im Deutschen Akkreditierungsrat aufgegriffen und soll auch von dort weiter entwickelt werden? Es ist zu hören, dass sich der Akkreditierungsrat in der bevorstehenden Sitzung im Dezember mit einer Reihe konkreter Probleme bei der Entwicklung der Studiengänge beschäftigen wird.

Hopbach: Der Akkreditierungsrat wird in der Dezembersitzung voraussichtlich die wesentlichen Beschlüsse zur Akkreditierung von Studiengängen überarbeiten. Die entsprechenden Vorschläge werden gerade erarbeitet. Dabei geht es in erster Linie um Klarstellungen, Verkürzungen, Vereinfachungen, Tilgung von Redundanzen, etc. Wesentliche inhaltliche Änderungen sind derzeit nicht erforderlich. Allerdings wird der Akkreditierungsrat der Forderung nach Studierbarkeit der Studiengänge ein neues Gewicht geben, indem bisher auf mehrere Stellen verteilte Aspekte der Studierbarkeit zu einem Kriterium zusammengefasst werden. Somit wird die Studierbarkeit künftig in den Begutachtungen eine herausgehobene Rolle spielen. Der Akkreditierungsrat befasst sich derzeit außerdem mit der Ausgestaltung der Reakkreditierungs-

verfahren, in denen die hochschulinterne Qualitätssicherung in Bezug auf Studierbarkeit und Beschäftigungsbefähigung eine zentrale Rolle spielen werden.

HSW: Wenn wir einmal die Hauptschwächen der gegenwärtigen Studiengänge zusammenfassen, so ergibt sich aus unserer Sicht vordringlich folgender Katalog an Stichworten:

- Aufbau und vor allem Kleinteiligkeit der Module,
- Kompetenzorientierung der Module,
- Lernergebnisse (learning outcomes),
- Modulprüfungen,
- Stärkung des Selbststudiums,
- Studentisches Arbeitspensum (workload),
- Berufsbefähigung der Abschlüsse.

Haben wir ein wichtiges Problem übersehen? Wir können diese Begriffe der Reihe nach beleuchten.

HSW: Nehmen wir aus diesem Katalog einmal das Bündel, das sich um die Modularisierung dreht: Dieser für Deutschland neue Vorgang stellt bisher kein Ruhmesblatt dar. Der geforderte Aufbau als Sinneinheit ist in vielen Fällen nicht zu sehen. Statt dessen überwiegt der Eindruck, hier seien traditionelle Veranstaltungen zusammengefasst und auch traditionell allein über den Stoff beschrieben worden. Da die Modularisierung häufig als ungewollte (weil auch kollegial koordinationsbedürftige) Einheit wahrgenommen wird, soll sie so nah wie möglich an der vergangenen isolierten Veranstaltung orientiert bleiben. Also fasst man häufig die 2-stündige Vorlesung, die dazugehörige Übung (bzw. das Begleitseminar) und evtl. noch ein 2-stündiges Tutorium (kapazitätswirksam umbenannt) zusammen und rechnet ein 6-stündiges Modul vor (obendrein in SWS und nicht in der Gesamtbelastung auf Seiten der Studierenden). Auf diese Weise wird die Idee der Module als in sich stimmige Sinneinheiten gesprengt. Damit ist auch weiterhin dafür gesorgt, dass jede größere Veranstaltung einzeln abgeprüft wird. Es ist also vor allem die Kleinteiligkeit der Module, die zwangsläufig zu einer unglaublichen Prüfungshäufigkeit führt. Hinzu kommt die mangelnde Kompetenzorientierung der Module, noch wenig verbreitet (und noch kaum das Modul steuernd) die Ausformulierung von intendierten Lernergebnissen (learning outcomes) und die Organisation der Modulprüfungen überwiegend als traditionelle Wissensprüfungen, die keine Kompetenzorientierung widerspiegeln. Von Innovation, von Eingehen auf den Stand der Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung einschließlich der Motivationsforschung kann in erschreckender Häufigkeit nicht die Rede sein. Ich will gar nicht zurückschauen und fragen, wie das denn alles in den Akkreditierungsverfahren durch gewunken werden konnte. Aber nach vorn geschaut: Wie ist denn aus diesem Debakel heraus zukommen?

Hopbach: In der Analyse sind wir uns völlig einig. Eine verfehlte Modularisierung ist nach meinem Eindruck die Ursache für eine Vielzahl der Probleme, mit denen wir heute zu kämpfen haben. Die Vielzahl von Prüfungen ist im Übrigen ein zentraler Aspekt in der Diskussion über

die Studierbarkeit der Studiengänge. Dem Akkreditierungsrat liegt ein Vorschlag vor, festzuschreiben, dass eine Modulprüfung normalerweise aus einer Prüfung besteht und nicht aus der Kumulation der Prüfungen der einzelnen Lehrveranstaltungen innerhalb des Moduls. Das sollte eigentlich selbstverständlich sein, ist es aber nicht. Bisher hat einzig Rheinland-Pfalz eine solche Bestimmung im Hochschulgesetz. Aber das ist ja nur ein Aspekt. Wo ist der Ausweg? Gute Frage. Als zentralen Akteur sehe ich die Hochschule. So langsam beginnt die Phase der Reakkreditierung derjenigen Bachelor- und Master-Studiengänge, die in der ersten Phase der Reformen eingerichtet wurden. Das ist nochmal ein Anstoß von außen, den die Hochschulen nutzen können, um zu prüfen, ob ihre Modularisierungskonzepte wirklich gelungen sind. Wichtig wäre dabei, dass die Hochschulen ihre internen Erfahrungen und auch Erfahrungen von außen in einem abgestimmten Prozess nutzen. Nach meiner Erfahrung liegt in einer solchen organisierten Vorgehensweise eine Erfolgsstrategie. Dort wo in jedem Institut das Rad neu erfunden werden muss bei der Umsetzung der Reformen – und das war in den ersten Jahren häufig der Fall – sind die Mängel in der Regel gravierender als in Hochschulen, die ihren Instituten Unterstützung gewähren können.

HSW: Reichlich unterentwickelt scheinen auch noch die Konsequenzen der Kompetenzorientierung für die Lehre, die Lehrformen, die Prüfungsformen zu sein.

Hopbach: Ich denke, Sie sprechen hier das zentrale Feld der künftigen Reformanstrengungen an, übrigens nicht nur in Deutschland sondern auch in vielen anderen Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses. Auf der letzten Bologna-Konferenz in Leuven und Louvain-La-Neuf wiesen die Ministerinnen und Minister darauf hin, dass Lernergebnisorientierung und studierendenzentriertes Lehren zwei Seiten derselben Medaille sind. Lehrmethoden und Prüfungsformen entsprechen aber häufig noch eher dem überkommenen Ansatz der Wissensvermittlung und des Abprüfens von Wissensbeständen. Ich denke, die Hochschulen formulieren die Qualifikationsziele heute in der Regel sehr gut lernergebnisorientiert. Jetzt muss in einem nächsten Schritt eine Anpassung der Lehr- und Prüfungsformen erfolgen. Sicherlich sind auf diesem Sektor Fortschritte zu beobachten, aber wohl nicht auf breiter Linie. Machen wir uns nichts vor, es handelt sich um einen tiefgreifenden Wandel in den Lehr- und Lernformen. Die Hochschulen, die Hochschullehrer und -lehrerinnen bräuchten hierfür wesentlich mehr professionelle Unterstützung, um diese neuen Lehr- und Prüfungsformen voranzutreiben. In Großbritannien gibt es das hervorragende Beispiel der *Academies*, die sich fachspezifisch um solche Dinge kümmern und den Hochschulen Expertise und Fortbildungsmaßnahmen zur Verfügung stellen. Übrigens vergeben sie auch Preise für besonders gute Beispiele. Solche Einrichtungen könnten wir in Deutschland auch brauchen.

HSW: Unserer Wahrnehmung nach scheint die Vorstellungswelt der Studiengänge noch zu sehr in der Gegenwart angesiedelt zu sein. Anders ist nicht zu erklären,

dass die Studiengänge trotz sinkender Halbwertszeit des Wissens in ihren Modulbeschreibungen hauptsächlich noch vom Stoff der Gegenwart geprägt sind und nicht von den Kompetenzen der Zukunft. Studium muss natürlich auch für die Gegenwart ausrüsten, aber vor allem für Lebenslanges Lernen. Die Bereitschaft dazu ist eine Frage der Einstellungen und Haltungen, in zweiter Linie von Lern- und Arbeitstechniken. Dazu gehört eine entsprechende Neugier, Initiative und Bereitschaft zur Selbstverantwortung, die dann in ein entsprechendes Selbstmanagement mündet; Absolvent/innen müssen auch über selbständige Lerntechniken, Techniken der Informationsbeschaffung verfügen. Das alles lässt sich über selbständiges Lernen im Studium erwerben. Aber gerade eine Stärkung des Selbststudiums, eines Merkmals der Bologna-Reform, hat bisher in Deutschland (etwa im Gegensatz zur Schweiz) nicht stattgefunden – im Gegenteil, kleinteilige Verschulung bestimmt das Bild. Hat der Akkreditierungsrat vor, hier eine wirksame Verbesserung einzuleiten?

Hopbach: Zwei Dinge hierzu: Erstens. Vor wenigen Tagen hörte ich einen sehr interessanten Vortrag eines Personalverantwortlichen aus einem deutschen Industrieunternehmens, das Weltmarktführer in seiner Branche ist. Er erläuterte eindrucksvoll, wie schnell bereits heute die Fähigkeiten neues zu lernen, interdisziplinär zu arbeiten, strategisch tätig zu sein, an Bedeutung zunimmt, bei gleichzeitig abnehmender Bedeutung des sozusagen „traditionellen“ Fachwissens. Das heißt also, es geht gar nicht mal nur um die so genannte Halbwertszeit des Wissens, sondern um die Art des Wissens und um die Relevanz der unterschiedlichen Kompetenzen, die erworben werden. Dies muss aufrütteln in den Debatten um immer noch mehr Module mit immer noch mehr Fachwissen.

Was kann der Akkreditierungsrat tun? Damit bin ich bei zweitens: Wir müssen vorsichtig sein mit dem Ruf nach dem Akkreditierungsrat um Reformmaßnahmen durchzusetzen. Die Akkreditierung kann nicht den hochschulinternen Reformprozess ersetzen. Ich gehe sogar so weit zu sagen, es könnte auch kontraproduktiv sein, Reformmaßnahmen ausschließlich oder in erster Linie von außen, etwa durch das Instrument der Akkreditierung in die Hochschulen zu tragen. Die Akkreditierung soll bewerten und bestätigen, dass die Hochschule qualitativ hochwertige Studiengänge, die auch den formalen Vorgaben entsprechen, anbieten. Sie soll nicht die hochschulinternen Prozesse bestimmen. Ich weiß sehr wohl, dass die Akkreditierung vielfach als Motor der Studienreformen wirkte. Manchmal auch notgedrungen, denn wir kennen alle das Spiel, die Akkreditierung, das heißt die Agenturen für die Durchsetzung von Maßnahmen zu nutzen, die innerhalb der Hochschule nicht durchgesetzt werden konnten. Studienreform sollte ein breit angelegter partizipativer Prozess in einer Hochschule sein. Dieses „Spiel über Bande“ ist nicht einmal die zweitbeste Lösung. Das heißt nicht, die Akkreditierungsagenturen sollten sich nicht um das Problem kümmern. Im Gegenteil, ein zu geringer Anteil des Selbststudiums spielt ja bereits heute eine Rolle in den Verfahren.

HSW: Die oben dargestellten Defizite, von in der Curriculumentwicklung nicht ausreichend kompetenten Gremien beschlossen, müssten bereits die Gutachter bemerkt und abgestellt haben. Könnte es sein, dass da ein gewisser Weiterbildungsbedarf nicht nur in den Fachbereichen, sondern auch bei den Gutachtern besteht?

Hopbach: Der Akkreditierungsrat misst der Vorbereitung der Gutachterinnen und Gutachter auf die Verfahren großen Wert bei. Die Akkreditierung in Deutschland ist ein gutachterzentriertes Verfahren. Mit der Qualität der Gutachterinnen und Gutachter steht und fällt im Wesentlichen die Qualität des gesamten Verfahrens. Es ist eine Binsenweisheit, dass ein guter Forscher nicht automatisch ein guter Gutachter ist, da neben der Fachexpertise Expertise in Studienreform, Curriculumentwicklung, Qualitätssicherung etc erforderlich ist. Außerdem will auch die Gutachterrolle beherrscht sein. Auch das kann man nicht automatisch.

In der Tat, der Akkreditierungsrat war im vorletzten Jahr mit den Bemühungen einiger Agenturen auf diesem Gebiet unzufrieden und hat deshalb Standards für die Gutachtervorbereitung verabschiedet. Wir werden nun überprüfen, ob die Vorbereitung der Gutachtergruppen besser geworden ist.

HSW: Ein besonderes Problem besteht in einer realistischen Einschätzung des studentischen Arbeitspensums, der „workload“. Das Bologna-Modell geht von einer ganzjährigen Studientätigkeit mit Ausnahme eines Jahresurlaubs eines normalen Arbeitnehmers aus. Gegen die Klage der Studierenden, sie seien völlig überlastet, wurde daher immer eingewandt, die Arbeitsbelastung beziehe sich nicht allein auf die Veranstaltungszeit, sondern verteile sich auf das ganze Jahr. Abgesehen davon, dass viele Monate für die Finanzierung des Studiums gejobbt werden muss, liegt ein Irrtum der Planer wohl darin, dass sich die Belastungen nicht so über das Jahr verteilen, wie angenommen. Die meisten Modulprüfungen liegen beispielsweise nicht am Ende der Semesterferien, sondern noch am Ende der Vorlesungszeit. Also drängt sich die Prüfungsvorbereitung dort auf wenige Wochen zusammen. Welche Lösungen kann die Akkreditierungsebene für solche Probleme anbieten?

Hopbach: Es ist richtig, dass sich die Arbeitsbelastung nicht gleichmäßig auf das Jahr verteilt. Das war vermutlich immer so und ist wahrscheinlich ganz normal und auch nicht das wirkliche Problem. Ich denke vielmehr, dass der Kern des Problems auch hier wieder in der verfehlten Modularisierung zu suchen ist, die zu einem weitaus höheren Prüfungsaufkommen führt als erforderlich. Ich komme zurück auf das Problem der Kumulation von Lehrveranstaltungsprüfungen statt einer Modulprüfung. Also nochmals. Eine sinnvolle Modularisierung ist der erste Schritt. Außerdem liegt es an den Lehrenden in einem Studiengang, den Ablauf der Prüfungen zu planen, und zwar gemeinsam zu planen und aufeinander abzustimmen. Dies ist eine relativ einfach durchzuführende Maßnahme, die bereits auf der operativen Ebene greift. Die Akkreditierung wäre erst gefragt, wenn die Ballung von Prüfungsleistungen bereits auf der

konzeptionellen Ebene auftritt. Und das ist bereits heute Gegenstand in Akkreditierungsverfahren.

HSW: Das Zusammenwirken der oben schon dargestellten Schwierigkeiten plus Raumprobleme plus z.T. gravierende Missstände in den Betreuungsrelationen führt zu massiven Problemen in der Studierbarkeit. Wie die langjährigen niederländischen Erfahrungen gezeigt haben, kann der Studienerfolg mit einer sorgfältigen Betreuung erheblich gesteigert und die faktische Verweildauer im Studium erheblich gesenkt werden. Viele Bundesländer setzen jetzt auf Lehrpersonen mit hohem Lehrdeputat, die zwar dann nominell mehr Veranstaltungen anbieten können (womit statistisch die Studienplatzkapazität steigt), aber keine Stunde mehr Betreuung leisten, geschweige denn eine höhere Betreuungsqualität erbringen. Wird sich der Akkreditierungsrat dieses Problems der Studierbarkeit intensiver annehmen?

Hopbach: Ich habe bereits eingangs erwähnt, dass die Studierbarkeit im Zentrum der Überarbeitung der Akkreditierungskriterien steht. Zur Frage der Betreuung: Es ist sicherlich nicht Aufgabe des Akkreditierungsrates, verbindliche Betreuungsrelationen zu definieren. Sollte die Relation so schlecht sein, dass der Studiengang nicht mehr studiert werden kann, so ist das natürlich schon heute ein Akkreditierungshindernis. Die Frage ist aber, ob in der Akkreditierung Standards für bessere oder besonders gute Betreuungsrelationen eingefordert werden kann. Das widerspricht dem Prinzip der Akkreditierung, dass ein erforderliches Niveau erreicht werden muss, wobei die Qualitätsskala nach oben offen bleibt. Um einen solchen Prozess zu unterstützen bedarf es anderer Instrumente, best practice Preise, finanzielle Anreize etc. Ich sage nochmals: Es genügt nicht, auf die Akkreditierung zu spielen.

HSW: Ein weiteres (Dauer-)Problem besteht in der Sicherung der Berufsbefähigung der Abschlüsse. Hier wird immer wieder darauf verwiesen, dass der Begriff "employability" die Aufgabe zu eng fassen würde. In Deutschland ist im Zusammenhang mit der Entstehung des Hochschulrahmengesetzes zwischen 1970 und 1975 eine ausgedehnte Debatte um Praxisbezug und Berufsbefähigung des Studiums geführt und ein breiterer Praxisbegriff zugrunde gelegt worden. Heraus kam ein verbreiteter Konsens, dass Studium drei Aufgaben zu erfüllen hat: Vorbereitung auf private, berufliche und öffentliche Aufgaben der Bürger. Das spiegelt sich auch in der europäischen Formel von der citizenship, die nach unserer Wahrnehmung der employability nachgeschoben wurde. Aber wie spiegelt sich das alles in Akkreditierungsverfahren? Wer sorgt dafür, dass diese Forderungen von den Studiengängen eingelöst werden?

Hopbach: Dass Studiengänge beschäftigungsbefähigend sein müssen, ist auch in den Akkreditierungskriterien festgeschrieben. Die Agenturen überprüfen dies, indem die Qualifikationsziele über ihren Bezug zu den angestrebten Beschäftigungsfeldern hin bewertet werden. Natürlich spielt auch eine große Rolle, inwiefern sich die

Hochschulen des entsprechenden Sachverstands versichern und aus Erfahrungen lernen, die sie etwa in Absolventenstudien gewinnen. Von besonderer Bedeutung sind dabei natürlich die Berufspraxisvertreterinnen und -vertreter in den Gutachtergruppen, da sie sehr aktuell und sehr direkt Erfahrungen aus der Arbeitswelt in die Akkreditierungsverfahren einspeisen. Auch die Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe findet sich im Kriterienkatalog wieder. Ich weiß, dass es nicht gerade ein beliebtes Kriterium ist. (Um ehrlich zu sein: Beliebte Akkreditierungskriterien gibt es wohl ohnehin nicht.) Aber wenn Hochschulen einen Bildungsauftrag für sich reklamieren, der über die bloße Ausbildung für einen Beruf hinausgeht, dann muss man auch verlangen können, dass sie demonstrieren, wie sie diesen Bildungsauftrag umsetzen.

HSW: Von der europäischen Ebene herunter kommt eine intensive Debatte um Kriterien für die Zulassung zum Studium und für Anerkennungen beruflicher und nebenberuflicher Vorerfahrungen im Studium: Acknowledgement of Prior Learning (APL). Hier hat es mit den ANKOM-Projekten in Deutschland in einem Teilbereich ja auch einschlägige Entwicklungen gegeben. Sind die Ergebnisse schon in irgendeiner Weise rezipiert? Wie sollen diese Prinzipien der Anerkennung in die Gestaltung der Studiengänge einfließen?

Hopbach: Ich weiß nicht, wie Ihre Erfahrungen auf diesem Sektor sind. Ich würde mal sagen, da ist noch Luft nach oben. Wir haben die Ergebnisse aus ANKOM, wir haben entsprechende Beschlüsse der KMK zur Anrechenbarkeit von außerhochschulisch erbrachten Leistungen, wir haben Empfehlungen der HRK, und wir finden entsprechende Regelungen in mehr und mehr Prüfungsordnungen. Anrechnungsentscheidungen sind aber ureigendste Entscheidungen der Hochschulen. Und das ist auch richtig so. In den Hochschulen sind aber die zuständigen Personen in den Prüfungsämtern häufig ein wenig alleingelassen mit dieser Frage. Erfahrungen vor Ort gibt es häufig nicht so viel und die Vorstellungen, wie eine andersartige Qualifikation bewertet werden soll, sind oft eher vage. Hier ist die HRK gefragt, um ihren Mitgliedshochschulen Hilfestellungen zu geben, etwa durch Erfahrungsaustausch, durch Handlungsanleitungen etc.

HSW: Es gibt nach wie vor kein funktionierendes Stipendienwesen in Deutschland. Mit „funktionierend“ ist ein System gemeint, das verbreitet genug und in der Höhe auskömmlich ist, sodass sich tatsächlich auf Lernen konzentriert werden kann. Gegenwärtig muss noch viel zu viel „gejobbt“ werden. Diese Studierenden können sich nicht vollzeitlich auf das Studium konzentrieren. Das gilt auch für Alleinerziehende und für studentische Eltern. Sie geraten zwangsläufig in Zeitprobleme, die sich wiederum - wie wir aus empirischen Studien wissen - in schlechteren Noten niederschlagen. Diese verhindern dann den Übergang in Master-Studiengänge, sodass im ach so familienfreundlichen Deutschland diese Personengruppe systematisch diskriminiert wird, ohne dass

dies so beabsichtigt wäre. Hier müsste es viel mehr Teilzeitstudiengänge bzw. Teilzeit-Immatrikulationen geben.

Hopbach: Sie sprechen da ein Thema an, das oft unter den Teppich gekehrt wird. Die Planung von Studiengängen, von Konzepten und Abläufen, lässt die soziale Wirklichkeit häufig außer Acht. Welchen Anteil hat denn der ‚traditionelle‘ Vollzeitstudierende noch an der Studierendenschaft? Ist es überhaupt der Regelfall? Nein, schon lange nicht mehr. Ich muss gestehen, ich kann nicht nachvollziehen, dass die Hochschulen nicht viel mehr Teilzeitvarianten ihrer Studiengänge anbieten. Wenn schon nicht aus Einsicht, dann aus finanziellen Gründen: Denn auf diesem Wege könnten sie den Anteil der Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit erhöhen. Das bringt in der belastungsorientierten Mittelzuweisung ja noch Geld. Aber dies ist nur ein Aspekt, allerdings der wahrscheinlich wichtigste, für eine immer stärker werdende soziale Diversität der Studierendenschaft. Es gibt da vorbildhafte Ansätze. Einige Hochschulen haben erkannt, dass der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund auf deutlich mehr als ein Drittel gestiegen ist. Und die Hochschulen beginnen sich darauf einzustellen. Das ist ein guter Schritt.

HSW: Davon abgesehen, scheinen besondere Kriterien (und Verfahren) für Studiengänge mit besonderem Profilspruch notwendig (Teilzeitstudiengänge, Duale Studiengänge, Fernstudiengänge, E-Learning-Studiengänge, Intensivstudiengänge, etc.). Ist hier eine Entwicklung im Gange?

Hopbach: Ich bin nicht sicher, ob besondere Kriterien und Verfahrensregeln für solche Studiengänge erforderlich sind. Auf den ersten Blick erscheint diese Forderung nachvollziehbar oder sogar selbstverständlich. Schaut man aber nochmals hin, zeigt sich ein differenziertes Bild: Die von Ihnen genannten Arten von Studiengängen zeigen jeweils sehr viele Varianten auf, die eine einheitliche Betrachtung schwierig machen. Ein Beispiel: Fernstudiengänge. Was heißt das? Ist es ein traditioneller Fernstudengang mit Printmedien, oder teils web-basiert? Gibt es Präsenzphasen, wenn ja wie viele? Das Spiel ließe sich fortsetzen bei den anderen Studiengangstypen. Es besteht die Gefahr, dass spezifische Kriterien für einen solchen Studiengangstyp entweder allzu allgemein sein müssten, um auf alle unterschiedlichen Spielarten anwendbar zu sein, oder sie müssten sehr detailliert sein, um alle Spielarten zu berücksichtigen. Das wäre dann kaum noch praktikabel. Bisher hat der Akkreditierungsrat es bei der allgemeinen Formel belassen, dass solche Studiengänge mit Blick auf ihr spezifisches Profil hin begutachtet werden müssen. Im kommenden Jahr wird sich der Akkreditierungsrat allerdings dieses Themas nochmal annehmen. Eine Variante wäre allerdings, statt Kriterien zu beschreiben eine Beschreibung des spezifischen Qualitätsmerkmals vorzunehmen. Lediglich hinsichtlich der so genannten Intensivstudiengänge hat der Akkreditierungsrat Regeln erlassen, die eine Obergrenze von 75 ECTS-Punkten pro Jahr erlaubt, allerdings auch nur unter ganz bestimmten Bedingungen.

HSW: Abschließend wollen wir auf Verlauf und Zukunft akkreditierter Studiengänge eingehen: Die Akkreditierung hat häufig einen nicht beabsichtigten „Konservierungseffekt“ für den Studiengang. Offensichtlich ist der Glaube verbreitet, ein Studiengang könne erst nach 5 Jahren verändert werden, obwohl Defizite, Fehlannahmen u.ä. schon bald zutage getreten sind. Wie kann dieser nicht beabsichtigte „Konservierungseffekt“ in eine dynamische Weiterentwicklung verwandelt werden?

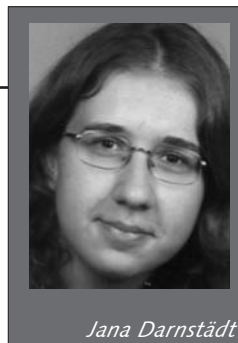
Hopbach: Es stimmt, dieser Glaube ist verbreitet. Schon vor ca. zwei Jahren stellte ich fest, dass manche Hochschulen aus Angst um den Akkreditierungsstatus der Studiengänge zurückhaltend bei der Anpassung von Studiengängen sind. Mein ceterum censeo ist seither: Verbesserung der Studiengänge ist gewollt und möglich, ohne dass der Studiengang erneut akkreditiert werden müsste. Eine erneute Akkreditierung wäre nur dann erforderlich, wenn tiefgreifende Änderungen am Studiengang vorgenommen werden, die z.B. das Profil deutlich verändern. Ein Beispiel: Wenn ein Studiengang mit drei Vertiefungsrichtungen zwei verliert, dann handelt es sich vermutlich nicht mehr um denselben Studiengang. Die Hochschule sollte sich also an eine Agentur wenden, um diese Frage zu klären. Wenn der Studiengang einen weitere Vertiefungsrichtung erhält, die angesichts neuer Entwicklungen in dem entsprechenden Gebiet sinnvoll erscheint, ist das eine gute Sache. Da muss die Hochschule doch nicht zur Agentur laufen. Oder wenn zwei Kleinstmodule aus Gründen der Praktikabilität zu einem Modul verschmolzen werden, na ist doch gut! Aber es ist wahr, dieses Problem gibt es, und ich muss sagen, es ist eines, das mich am meisten umtreibt, Denn eine solche statische Situation ist wirklich das letzte was wir alle uns wünschen. Der Akkreditierungsrat wird in der Dezember Sitzung klarstellen, dass Veränderungen (zum besseren) ausdrücklich erwünscht und möglich sind. Aber ich denke, es wird hier viel mehr auf die ständige Überzeugungsarbeit ankommen. Der Akkreditierungsrat ist seit einiger Zeit bemüht, die Verfahren von bürokratischem Ballast zu befreien und zu betonen, dass es sich bei der Programmakkreditierung um eine Momentaufnahme handelt, die eingebettet sein soll in einen kontinuierlichen Prozess der hochschulinternen Qualitätsentwicklung. Wir wollen die dynamische Komponente der Qualitätssicherung ausdrücklich stärken und damit dem grundlegenden Prinzip Rechnung tragen, dass die Hauptverantwortung für die Qualität in Studium und Lehre bei den Hochschulen liegt. Dem dient auch das neue Verfahren der Systemakkreditierung. Je mehr wir in Deutschland dahin kommen, dass die Hochschulen verlässliche interne Systeme zur Sicherung und Entwicklung ihrer Qualität haben, desto schlanker werden die Akkreditierungen werden. Das muss unser Ziel sein.

HSW: Herr Hopbach, wir danken Ihnen für diese Perspektiven.

Die Fragen für das HSW stellte Wolff-Dietrich Webler.

Jana Darnstädt & Hans Georg Tegethoff

Was bringt das Bachelor-Studium? Bochumer Absolventen verteilen Lob und Tadel



Jana Darnstädt



Hans Georg
Tegethoff

The present lack of empirical data, which has not been significantly influenced by master's and diploma graduates, is redressed by the Bochum study by *Jana Darnstädt & Hans Georg Tegethoff*. **What effects will the bachelor degrees have? Graduates distribute praise and blame.** The study gains additional information, by comparing the data from the Bologna Process with previous structures. However, it must be remembered that the Bachelor programs (for example through university-wide frameworks) are still locally affected and - given strong influence of diverging interpretations of accreditation agencies - influenced by the concurring agency. ("Name the agency you work with and I will tell you, what the structure of your bachelor is worth" see the Love Letter).

In der hochschulpolitischen Diskussion ist im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess offenbar ein Punkt erreicht, an dem alle Diskutanten von einer nötigen Reform der Reform überzeugt sind. Scheinbar genügen die bislang vorliegenden Erfahrungen und Meldungen bereits aus, um Schwachpunkte der Reform zu erkennen und Nachbesserungen zu fordern. Im Folgenden geht es um die Einführung von Bachelor-Studiengängen und die damit gemachten Erfahrungen aus der Sicht von Absolventen. Neue Absolventenstudien können dazu beitragen, Vermutungen und Einschätzungen auf eine solidere Datengrundlage zu stellen.

In Bochum wurde im Herbst 2008 eine erste universitätsweite Befragung aller Bachelor-Absolventen durchgeführt. Da die Ruhr Universität nach einem Magister-Reform-Modell¹ mit der Umstellung auf die neuen Studiengänge bereits 2001 begonnen hatte, hatten seit 2004 bereits über 2.800 Absolventen ihr Bachelor-Studium abgeschlossen. Die Befragung war in ein Verbundprojekt des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung INCHER in Kassel eingebettet, an dem sich insgesamt 47 Hochschulen beteiligen. Aus diesem Grunde ist es möglich einen Vergleich des Prüfungsjahrgangs 2007 der Bachelor-Absolventen der Ruhr Universität (N=443) mit den Absolventen von Diplom- (N=11.724) und Magister-Studiengängen (N=2885) des Verbundprojektes desselben Jahrgangs durchzuführen. Außerdem ist rückblickend ein Vergleich mit der frühen bundesweiten Absolventenbefragung des Jahrgangs 2002/03 des HIS (Minks/Briedis 2005, befragt wurden 520 FH- und 915 Universitätsbachelor-Absolventen sowie eine Kontrollgruppe von 360 FH- und 541 Uni-Absolventen traditioneller Studiengänge) möglich.

1. Verkürzt das Bochumer Bachelor-Studium die Studiendauer?

Studienzeiten können außer von den Hochschulen im Laufe der Zeit auch durch Einflüsse des gesellschaftli-

chen Umfeldes wie Arbeitsmarktbedingungen, Ausstattung der Studierenden mit ökonomischen, sozialen und Bildungsressourcen, aber auch durch Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst werden. Geht man davon aus, dass derartige Faktoren bei einer diachronen Betrachtung sich gleich verteilen, so können bei veränderten Regelstudienzeiten inneruniversitäre Faktoren angenommen werden. Mit der Bochumer Studie liegen erstmals Angaben zur Studiendauer von Bachelor-Absolventen vor, die diese Annahme nahelegen.

Durchschnittlich 49% aller befragten Bachelor-Absolventen gaben an, ihr Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen zu haben. Die Geistes- und Sozialwissenschaftler liegen in der Nähe dieses Mittelwerts, die – zahlenmäßig weniger starken – Naturwissenschaftler sogar deutlich darüber. Bei den Diplom-Absolventen im Verbundprojekt waren dies nur 27%, bei den Magister-Absolventen 25%. Demnach nähern sich Regelstudienzeit und tatsächliche Studiendauer bei den Bachelor-Absolventen aneinander an.

2. Bringt der Bochumer Bachelor strenge Lehrpläne und zu hohe Anwesenheitspflichten?

Die Beantwortung dieser Frage wird im Zuge der Studienreform unter dem Thema der Studierbarkeit diskutiert. Von der Evaluation und Akkreditierung bis zu den Absolventenstudien interessiert die Frage, ob das vorgesehene Studienangebot auch tatsächlich in der vorgesehenen Regelstudienzeit wahrgenommen werden kann. Unter dem Stichwort der organisatorischen Rahmenbedingungen werden z.B. Fragen untersucht, ob der Zugang zu den Veranstaltungen und deren zeitliche Koordination problemlos waren oder Aufbau und Struktur des Studiums sowie die Organisation der Prüfungen als

¹ <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/text/64405/>

Tabelle 1
Frage D1: Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?

Beurteilung der Studienorganisation Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)	Bochumer BA N= 443	Magister, Verbundprojekt N= 2885	Diplom, Verbundprojekt N= 11.724
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen	43	36	47
Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Seminare, Übungen)	51	46	58
Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen	52	49	47
System und Organisation von Prüfungen	51	42	48
Aufbau und Struktur des Studiums	52	37	53

gelingen angesehen werden können. Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse der jeweiligen Absolventengruppen gegenüber: siehe Tabelle 1.

Die Bochumer Bachelor-Absolventen bewerteten im Vergleich mit den Magister-Absolventen des Verbundprojekts alle diese Fragen deutlich positiver, die Diplom-Absolventen waren lediglich in Bezug auf die zeitliche Koordination und Zugänglichkeit zu den Lehrveranstaltungen noch zufriedener. D.h. umgekehrt, dass Aufbau und Struktur des Bachelor-Studium im Vergleich zu den Magister-Studiengängen deutlich besser, im Vergleich zu den Diplom-Studiengängen gleich beurteilt wurden. Dabei wirkt sich zwar aus, dass bei den Bachelor-Studiengängen die geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen überrepräsentiert waren, die vor der Reform als besonders unstrukturiert galten. Andererseits schloss die Mehrheit der befragten Bachelor-Absolventen einen Zwei-Fächer Bachelor an der Ruhr Universität ab, d.h. dass Lehrangebote und Prüfungsorganisation intensiv koordiniert werden mussten. Dieses Studieren in zwei Fakultäten führt allerdings dazu, dass die Zugänglichkeit und Überschneidungsfreiheit von Veranstaltungen relativ kritischer beurteilt wird, denn hier wird auch der häufigste Grund (gefolgt von der Erwerbstätigkeit) dafür gesehen, dass die Regelstudienzeit überschritten werden musste.

Tabelle 2

Die Beurteilung der Modularisierung durch die Bachelorabsolventen 2002/03 und 2008. Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)	HIS BA (N = 411) ¹	Bochumer BA (N= 443) ²
Die Module waren gut beschrieben	44	59
Die Qualifikations- / Lernziele der Module waren transparent	42	45
Die Studienmodule ergaben zusammen ein erkennbares Ausbildungsprofil	40	36
Die Lehrveranstaltungen innerhalb der Module waren inhaltlich aufeinander abgestimmt	41	36
Der Workload der Module war richtig berechnet	-	33

1) Hier wurden die in Bochum nicht befragten Fächer nicht mit einbezogen.

Frage 1.10: Bitte bewerten Sie die Module hinsichtlich folgender Aussagen: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“

2) Frage D14: Wie bewerten Sie die Module hinsichtlich folgender Aussagen? Antwortskala von 1='trifft voll zu' bis 5='trifft Gar nicht zu'.

Des Weiteren zielt die Frage von „strengen Lehrplänen“ auf die Einführung der Modularisierung, die helfen sollte das Studium zielorientierter und kompetenzorientierter zu planen und zu realisieren. Bereits in der ersten Befragung der Bachelor-Absolventen (Minks/Briedis 2005) war deshalb die Frage nach der Zufriedenheit mit der Modularisierung gestellt worden.

Wie Tabelle 2 zeigt, zeigt sich bei der Beurteilung der Module eine uneinheitliche Entwicklung. Während die Beschreibung der Module, ihrer Inhalte wie Lernziele sich verbessert hat, werden die inhaltliche Abstimmung und ihre Ausrichtung an einem erkennbaren Ausbildungsprofil deutlich kritischer beurteilt.

3. Lässt der Bochumer Bachelor noch Zeit für Praktika und Auslandsaufenthalte?

Von den Bachelor-Absolventen der Jahrgänge 2002 und 2003 absolvierten 46% ein betriebliches Praktikum (Minks/Briedis 2005, Bd. I, S. 34).

Von den Bachelor-Absolventen der Bochumer Universität machten 44% ein freiwilliges und 49% ein Pflichtpraktikum. Der Anteil an Pflichtpraktika liegt damit leicht über dem der Diplom-Absolventen (41%) und stark über dem der Magister-Absolventen (27%). Der Anteil an freiwilligen Praktika liegt dagegen bei den Bachelor-Absolventen unter dem der Diplomer (58%) und der Magister (61%).

Kein Praktikum absolviert zu haben, geben nur 27% der Bachelor-Absolventen an; dieser Anteil ist damit kaum höher als bei den Diplom- (26%) und sogar niedriger als bei den Magister-Absolventen (30%). *Es absolvieren folglich kaum weniger Bachelor- als Diplom- oder Magister-Absolventen ein Praktikum.*

Ein Unterschied zeigt sich jedoch in der Länge und der Anzahl der Praktika. Die Praktika der Bachelor-Absolventen sind kürzer als die der Diplomer und Magister. Anscheinend versuchten die Bachelor-Absolventen ihre Praktika ins Studium zu integrieren und sie z.B. in den Semesterferien zu absolvieren. Zudem ist die Anzahl an Praktika bei den Bachelor-Absolventen geringer; während ein Diplom-Absolventen durchschnittlich zwei Praktika machte, machten ein Bachelor-Absolventen durchschnittlich nur ein Praktikum. Dies war aufgrund der geringeren Studiendauer jedoch zu erwarten.

Von den Bachelor-Absolventen der Jahrgänge 2002 und 2003 hat 24% eine Phase des Studiums im Ausland verbracht und 21% absolvierte im Rahmen des Studiums ein *Auslandspraktikum*. Insgesamt gaben 36 % der Bachelor-Absolventen an, einen nicht studienbezogenen Auslandsaufenthalt, entweder als *Auslandsstudium* oder als *Auslandspraktikum* absolviert zu haben (Briedis/Minks 2005, Bd. I, S. 26).

Diese Häufigkeiten können in der Bochumer Studie bestätigt werden. Der Anteil der Bachelor-Absolventen, die einen Auslandsaufenthalt hinter sich haben, beträgt 37% und entspricht ungefähr dem Anteil der Diplom-Absolventen von 39%, die während ihres Studiums im Ausland waren. Die Magister-Absolventen weisen mit 48% jedoch einen höheren Anteil an Absolventen mit Auslandserfahrung auf. Es zeigt sich auch hier, wie bei den Praktika, dass die durchschnittliche Dauer des Auslandsaufenthaltes mit 12 Wochen bei den Bachelor-Studierenden um 15 bzw. 16 Wochen geringer ist als bei den Diplom- und Magister-Absolventen, die durchschnittlich 27 bzw. 28 Wochen im Ausland bleiben.

4. Macht Studieren in den neuen Strukturen dumm?

Ein gängiges Vorurteil über die neuen Studiengänge besteht darin, dass sie fachlich überfrachtet und didaktisch auf die Vermittlung von Grundlagenwissen reduziert seien. Zur fachlichen Überfrachtung gibt es bislang keine empirisch gesicherten Daten. Die Warnung vor übermäßig verschulden und auf rezeptives Lernen reduzierten Studienprogrammen hat aber von Beginn an die Umstellung begleitet und hat im Fokus der ersten begleitenden Studien gestanden. In der Studie von Minks/Briedis (2005) wurden deshalb die Formen des Lehrens und Lernens sowie die Ermöglichung der Aneignung von Schlüsselqualifikationen untersucht. Eine aktive Mitgestaltung der Lehrveranstaltungen wurde danach in allen universitären Bachelor-Studiengängen stärker erwartet als in den traditionellen Studiengängen. Auch wechselnde Arbeitsformen, die auf ein aktiveres Lernverhalten hinweisen, waren in den Bachelor-Studiengängen deutlich häufiger. Darüberhinaus nehmen auch kooperative Studienformen in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie in den Wirtschaftswissenschaften zu.

Auch zur Reduktion auf das Grundlagenwissen (Bachelor ist ein etwas besseres Vordiplom) gibt es bislang keine empirischen Studien. Näherungsweise wurden die Absolventen danach gefragt, wie sie ihr Fachwissen beurteilen. Im Bereich des breiten Grundlagenwissens fühlen sich Bachelor-Absolventen (mit Ausnahme der Geisteswissenschaften) besser ausgestattet, bei speziellem Fachwissen, auch fachspezifischem theoretischen Wissen dagegen weniger kompetent als die traditionellen Absolventen. Bei fachspezifischen Methoden gibt es keine großen Unterschiede zwischen neuen und alten Studiengängen außer im Fall der Informatik-Studiengänge. Hier empfinden sich die Bachelor-Absolventen sogar besser vorbereitet. Die jüngste Bochumer Absolventenstudie zeichnet ein ähnliches Bild: Auf die Frage: In welchem Maße verfügten Sie zum Zeitpunkt des Studienabschlusses über die folgenden Fähigkeiten/Kompetenzen? antworteten mit „in sehr hohem...“ und „in hohem Maße“ für die „Beherrschung des eigenen Faches, der eigenen Disziplin“ 56% der Bachelor-Absolventen, aber 70% der Magister und Diplom-Absolventen, bei der

„Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden“ 69% der Bachelor- und 67% der Diplom- und 74% der Magister-Absolventen.

Bei den überfachlichen Fähigkeiten des Textes Verfassens und der Präsentation schätzen sich Bachelor-Absolventen höher ein, bei der Flexibilität, Selbstorganisation und der Fähigkeit, vorhandene Wissenslücken selbstständig zu schließen gibt es keine Unterschiede. In der Kooperations- und Innovationsfähigkeit sehen die Diplomanden und Magister-Absolventen für sich mehr Potential.

5. Bewährt sich der BA als berufsvorbereitender Abschluss?

Diese Frage wird z.Z. sehr ambivalent diskutiert. Einerseits wird von bei großen und kleinen Unternehmen unterschiedlicher, aber insgesamt zunehmender Akzeptanz des Abschlusses berichtet, andererseits lehnen die Humboldtianer unter den Hochschullehrern die Aufgabe einer berufsfeldorientierten Qualifikation für die Universität nach wie vor ab. Abgesehen davon, dass die ersten, explorativen Arbeitgeberbefragungen nicht repräsentativ, daher auch widersprüchlich sind, zeigen die Absolventenstudien, dass die berufsfeldorientierten Anteile des Studiums die Absolventen nicht zufriedengestellt haben. Kann man bei den praxis- und anwendungsorientierten Anteilen noch höhere Werte finden, die wiederum deutlich unter den Werten für die Qualität und Aktualität der fachwissenschaftlichen und fachmethodischen Angebote liegen, so kann man deutlich erkennen, dass in den universitären Bachelor-Studiengängen die Vorbereitung auf ein bestimmtes Berufsfeld oder gar konkrete Hilfen für den Berufseinstieg kaum eine Rolle spielen.

6. Berufseinstieg oder Fortsetzung des Studiums? Wie nutzen die Absolventen ihren Bachelor-Abschluss?

In der Tabelle 4 sind die Übergangsquoten des Prüfungsjahrgangs 2007 in ein weiteres Studium nach Fakultäten an der Ruhr-Universität aufgeführt.

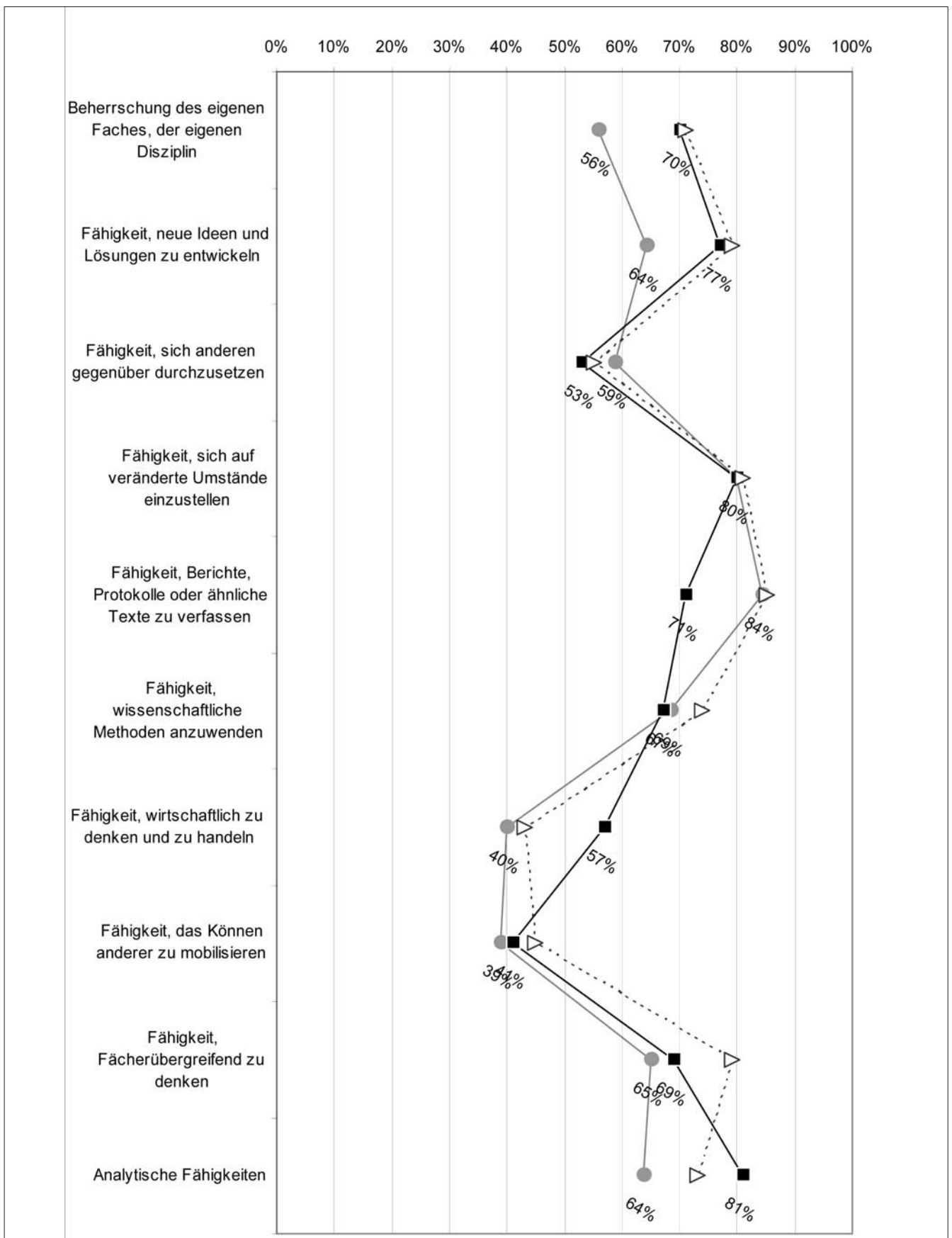
Die Übersicht zeigt, dass in vielen Geistes- sowie den Sozialwissenschaften ca. zwei Drittel der Absolventen

Tabelle 3

Beurteilung von praxis- und berufsbezogenen Studienanteilen Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, in %)	HIS BA 2002/03 ¹	Bochumer BA-2007 ²
Vorbereitung auf den Beruf	-	9
Unterstützung bei der Stellensuche	12	4
Angebot berufsorientierender Veranstaltungen	-	4
Angebote zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen	-	35
Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen	-	32
Verknüpfung von Theorie und Praxis	41	21

- 1) Frage 1.19/1.18: Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres abgeschlossenen Studiums?
- 2) Frage D4: Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?

Kompetenzen nach Studienende Bachelor RUB (Punkt),
Diplom Verbundprojekt (Quadrat) und Magister Verbundprojekt (Dreieck), Quelle: © Darnstädt/Tegethoff 2009



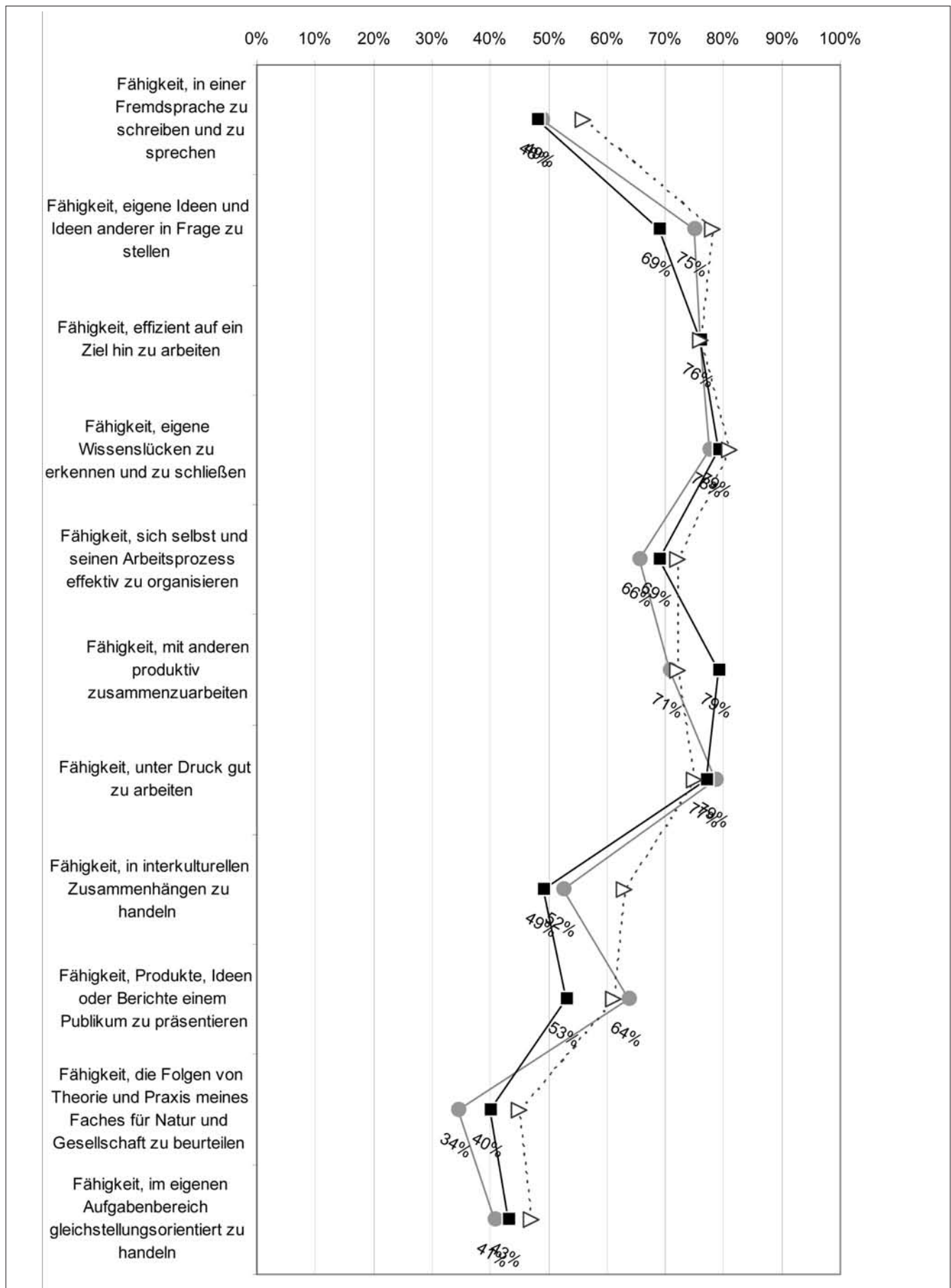


Tabelle 4

Fakultät	Übergangsquote
Biologie	80%
Chemie und Biochemie	94%
Evangelische Theologie	89%
Geowissenschaft	85%
Geschichtswissenschaft	85%
Katholische Religion	89%
Mathematik	100%
Ostasienwissenschaft	80%
Philologie	68%
Philosophie und Erziehungswissenschaft	72%
Psychologie	83%
Sozialwissenschaft	69%
Sportwissenschaft	100%
Gesamt	75%

ein weiteres Studium aufgenommen haben, während in den Naturwissenschaften, aber auch der Geschichts- und Sportwissenschaft, die Übergangsquoten in ein weiteres Studium wesentlich höher liegen.

Von den Bachelor-Absolventen der Jahrgänge 2002 und 2003 gingen ca. drei Viertel in ein weiteres Studium über (Minks/Briedis 2005 Bd. II, S. 77f). Die Untersuchung an der Ruhr Universität zeigt, dass sich daran auch beim Jahrgang 2007 nichts geändert hat; auch hier entscheiden sich 75% der Absolventen für ein weiteres Studium. Gelegentlich wird in den Medien von Schwierigkeiten beim Übergang in ein Master-Studium berichtet, meist beim Übergang in nicht konsekutive, aber auch bei konsekutiven Studiengängen. Die Aussagen der Bochumer Absolventen dazu sind eindeutig. Auf die Frage: Gab es bei dem Übergang zum weiterführenden Studium Probleme? antworteten 88% mit nein. Nur 7% mussten zusätzliche Leistungen erbringen. Die Bochumer Bachelor-Absolventen wechselten dabei zu ca. 50% in konsekutive Master-Studiengänge, die übrigen in Lehramts- oder Diplom-Studiengänge.

7. Wo bleiben die erwerbstätigen Bachelor-Absolventen?

Nur 28% der Bachelorabsolventen suchen nach dem Studium direkt eine Beschäftigung. Fast die Hälfte waren als Angestellte (47%) und ein Drittel als Praktikanten, Volontäre, wissenschaftliche Hilfskräfte o.ä. (35%) beschäftigt. Die übrigen Absolventen waren selbstständig (8%), Beamte (6%) oder gingen sonstigen Beschäftigungen nach (4%).

Die Angestellten haben ein durchschnittliches Bruttojahreseinkommen von 18.000-24.000 Euro. Die anderen Berufsgruppen verdienen dagegen weniger: Beamte (12.000-18.000 Euro), Sonstige (9.000-12.000 Euro), Praktikanten, Volontäre, wissenschaftliche Hilfskräfte o.ä. (6.000-9.000 Euro), Selbstständige (3.000-6.000 Euro). Dass gerade Selbstständige aus geisteswissenschaftlichen Studiengängen, die in der Bochumer Befragung überrepräsentiert sind, ein geringeres Gehalt auf-

weisen, zeigt auch die HIS-Befragung des Prüfungsjahrgangs 2005 (Briedis u.a. 2008, S. 43). Sie weist zudem darauf hin, dass das Bruttojahreseinkommen der Geisteswissenschaftler im Zeitverlauf von 2001 und 2005 um etwa ein Viertel gesunken ist. Das heißt, dass davon auszugehen ist, dass die Bochumer Bachelor-Absolventen des Prüfungsjahres 2007 auf einen schwierigeren Arbeitsmarkt stießen als ihre Vorgänger. Dies zeigt auch ein Blick auf die Beschäftigungsarten.

Während zwei Drittel der Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2002/03 unbefristet beschäftigt waren, traf dies nur auf ein Viertel der erwerbstätigen Bochumer Bachelor-Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2007. Der Anteil an unbefristeten Verträgen der Bochumer Absolventen entspricht in etwa den Angaben der Magister-Absolventen im Verbundprojekt, während die Diplom-Absolventen mehr unbefristete Verträge abschließen konnten (BA 25%/Magister 27%/Diplom 45%).

Der geringe Anteil an unbefristeten Verträgen bei den Bachelor-Absolventen liegt unter anderem an der Gruppe der Praktikanten, Volontäre, Hilfskräfte o.ä.. Wenn die Gruppe der Angestellten allein betrachtet wird, wird deutlich, dass diese zu 39% unbefristet beschäftigt ist.

Die vollzeitbeschäftigten Angestellten, die etwas mehr als ein Viertel (27%) der erwerbstätigen Absolventen ausmachen, weisen ein durchschnittliches Bruttojahreseinkommen von 24.000-30.000 Euro auf. Diese Angaben sind mit den Angaben der Bachelor-Absolventen der Jahrgänge 2002 und 2003 der HIS-Befragung vergleichbar, die ebenfalls nur Angestellte in Vollzeitbeschäftigungen betrachtete. Hier gaben die Absolventen an, über ein durchschnittliches Bruttojahreseinkommen von 29.000 Euro (Geistes- und Sozialwissenschaftler 24.400 Euro) zu verfügen (ebd. S.110). Bei der Angabe, ob die berufliche Situation als angemessen empfunden wird, gleichen die Bachelor-Absolventen ebenfalls den Magister-Absolventen. Bei den Bachelor- und Magister-Absolventen fühlt sich rund ein Drittel angemessen beschäftigt, während bei den Diplom-Absolventen der Anteil bei 59% liegt. 25% der Bachelor-Absolventen geben an, dass für ihre Tätigkeit kein Hochschulabschluss vonnöten sei. Dieser Wert ist zwar höher als der der Diplom- (6%) und Magister-Absolventen (18%), aber dafür werden die Bachelor-Absolventen (10%) auch öfter über ihrem eigentlichem Abschluss eingestellt als die Diplom- (4%) und Magister-Absolventen (3%).

Insgesamt sind die Bachelor-Absolventen folglich ähnlich wie die Magister-Absolventen desselben Jahrgangs beschäftigt. Bei den ersten Bachelor-Absolventen der Jahrgänge 2002 und 2003 der HIS-Befragung scheint es sich dagegen um besonders erfolgreiche Absolventen zu handeln. Minks und Briedis weisen selbst darauf hin, dass es sich bei der ersten Kohorte von Bachelor-Absolventen um eine besondere soziale und geschlechtsspezifische Zusammensetzung handelt (Minks/Briedis 2005 Bd. II, S.8ff). Ferner spielt beim Übergang in das Berufsleben die aktuelle Arbeitsmarktlage und der jeweilige regionale Arbeitsmarkt eine große Rolle, sodass Vergleiche zwischen verschiedenen Prüfungsjahrgängen (2007 vs. 2002/03) und Regionen darauf Rücksicht nehmen müssen.

Die Gesamtsituation spiegelt offenbar wider, dass auch Akademiker in den letzten fünf Jahren eine Absenkung Ihrer Einstiegsgehälter ebenso wie eine Prekarisierung Ihrer Berufseinstiegssituation hinnehmen mussten.

8. Ist die Studienreform gescheitert?

Die neuen Ergebnisse der Absolventenstudie zeigen im Trend, dass Veränderungen in Studium und Lehre sich – wie viele andere gesellschaftliche Veränderungen auch – nicht in einem dramatischen Tempo vollziehen. In vielen Urteilen über das Studium zeigen sich gegenüber den tradierten Studiengängen kaum Veränderungen. Dennoch sind erste Effekte unübersehbar. Es wird deutlich zügiger studiert als in den traditionellen Studiengängen. Skills wie Schreiben und Präsentieren werden intensiver vermittelt, die Organisation von Studium und Prüfungen ist mit der Einführung der neuen Studiengänge besser geworden, auch wenn die Umsetzung des Workload-Prinzips noch nicht gelungen scheint. Die inhaltliche Studienreform, d.h. die Umsetzung von Kompetenzorientierung und Modularisierung steckt noch in den Anfängen, ein Scheitern ist hier immer noch möglich.

Dasselbe gilt für die Tauglichkeit des BA-Abschlusses für den Eintritt in den Arbeitsmarkt. In einigen Fachkulturen ist deutlicher als in anderen die Tendenz unübersehbar, dass das Kurzstudium nicht als der beste Weg gesehen wird, sich für den Arbeitsmarkt zu rüsten, vermutlich von Studierenden wie von Lehrenden gleichermaßen. Besonders in Zeiten mit schwieriger Arbeitsmarktsituation verwundert es nicht, dass wie schon im Schulwesen auch in der Hochschule der höchstmögliche Abschluss angestrebt wird, besonders in konsekutiven

Studiengängen. Die Minderheit der überwiegend geisteswissenschaftlichen Absolventen, die in den Arbeitsmarkt eingetreten sind, wird dort ähnlich beschäftigt wie die Magister-Absolventen.

Literaturverzeichnis

Briedis, K./Fabian, G./Kerst C./Schaeper, H. (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern, In: HIS: Forum Hochschule 11.

Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen der Jahre 2001 bis 2003, Teil I, Das Bachelorstudium, hrsg. vom Hochschul-Informationssystem HIS, Kurzinformation A3/2005, Hannover

Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen der Jahre 2001 bis 2003, Teil II Der Verbleib nach dem Bachelorstudium, hrsg. vom Hochschul-Informationssystem HIS, Kurzinformation A4/2005, Hannover

Links

INCHER Kassel: Netzwerk Absolventenstudien:

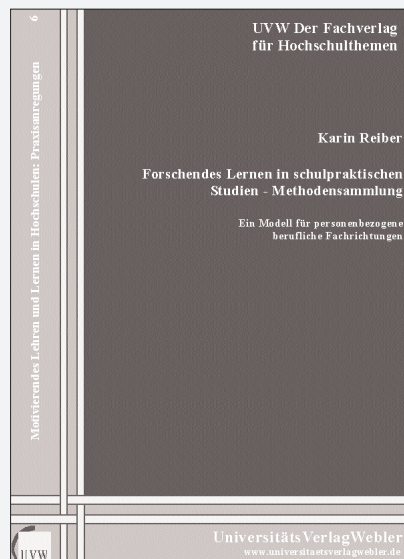
<http://www.uni-kassel.de/wz1/absolvent/>

Ruhr Uni Bochum: Projektkoordination Studienbedingungen und Berufserfolg: <http://www.sowi.rub.de/absolventenbefragung/index.html.de>

■ **Jana Darnstädt**, Dipl. rer. soc., Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: jana.darnstaedt@rub.de

■ **Dr. Hans Georg Tegethoff**, Professor für Sozialisationsforschung und Soziologie der Erziehung, Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: hans.tegethoff@rub.de

Karin Reiber: Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung.

Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personensorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008, 60 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Carola Iller & Alexander Wick

Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium



Carola Iller



Alexander Wick

The meritorious essay **Exams as an evaluation of skill development during academic studies** by Carola Iller & Alexander Wick illuminates a terrain, which is still not sufficiently clarified. Given the tangle of competences, the article discusses the concept of skills. Conclusion: "Efforts to reach a common understanding of the terms remains unsuccessful." At this point, the OECD offers help. Afterwards the essay will review processes of skill development at universities and examine possibilities to evaluate and mark the degree of individual skill development. At present, significant clarifications (e.g. occupational-specific skill profiles) lie ahead of the universities. The essay highlights the extent of the development work and human resource development of academic staff, which is necessary to modernize educational institutions and to overcome traditional, pre-scientific forms of teaching and testing (with all its untested everyday theories). Moreover, this contribution shows standards for a professional practice of teaching and testing, according to the actual stage of research. Among other things it should be discussed how further curricular determination (optimization) of educational paths, suggested by the article, remains open to the needs of learners, with regard to individually modified approaches and ways of learning. In addition, the relationship between the 6-stage heuristic skill development model presented in this essay and the 6-step model, developed by Anderson /Krathwol in succession of bloom's taxonomy (URL: <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/index.htm> (16.11.2009)). A high level of similarity can be identified and should be deployed.

Spätestens seit der Erklärung von Bologna 1999 hat die Kompetenzdiskussion auch die Hochschullehre erfasst. In dieser für das Hochschulsystem folgenreichen Erklärung der EU-Minister wurde nicht nur eine strukturelle und organisatorische Vereinheitlichung der Hochschulsysteme in Europa beschlossen, sondern auch deren veränderte Zielsetzung: Studiengänge sollen demnach so angelegt sein, dass sie „learning outcomes“ und Kompetenzen für individuelle, akademische und arbeitsmarktbezogene Belange hervorbringen (vgl. dazu Bologna Working Group 2005). Die Umsetzung der Bologna-Beschlüsse erfordert eine kritische Reflexion bisher praktizierter Lehr- und Prüfungsformen sowie eine intensive Diskussion konzeptioneller Alternativen. Eine zentrale Herausforderung besteht aus unserer Sicht darin, die Rolle von Prüfungen im Rahmen des Lehr-Lern-Prozesses zu überdenken und ggf. neue Prüfungsformen zu entwickeln. Auf diesen Aspekt werden wir deshalb den Schwerpunkt unserer Ausführungen legen. Wir hoffen, damit einen intensiven Austausch über Modelle und Verfahren der Kompetenzentwicklung und deren Evaluation – nicht nur – an Hochschulen anzuregen.

1. Kompetenzentwicklung an Hochschulen

Trotz der großen Beliebtheit und weiten Verbreitung des Kompetenzbegriffs in Wissenschaft und Praxis sind Bemühungen, zu einem einheitlichen Begriffsverständnis zu kommen, nach wie vor erfolglos geblieben. Je nach Disziplin und Erkenntnisinteresse lassen sich unter-

schiedliche Akzentuierungen des Konstruktes „Kompetenz“ feststellen. Daraus einen übergeordneten theoretischen Rahmen zu formulieren, würde entweder zu einer Komplexitätsreduktion führen oder zu einem multidisziplinären Konzeptbegriff, der dann jedoch für die praktische Anwendung nur bedingt nützlich ist (vgl. dazu auch Weinert 2001). Aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen der Kompetenzforschung lässt sich dennoch eine Übereinstimmung im Begriffsverständnis erkennen, so dass mittlerweile in Forschung und bildungspolitischer Praxis von folgendem Basiskonzept ausgegangen wird: Kompetenz ist demnach eine individuelle oder kollektive Voraussetzung zur Lösung komplexer Aufgaben, sie basiert auf kognitiven und (je nach Autor/in) motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, die in einem Lernprozess angeeignet werden müssen, um sie für die erfolgreiche Bewältigung von Umweltanforderungen einsetzen zu können (vgl. Weinert 2001, S.62 f.).

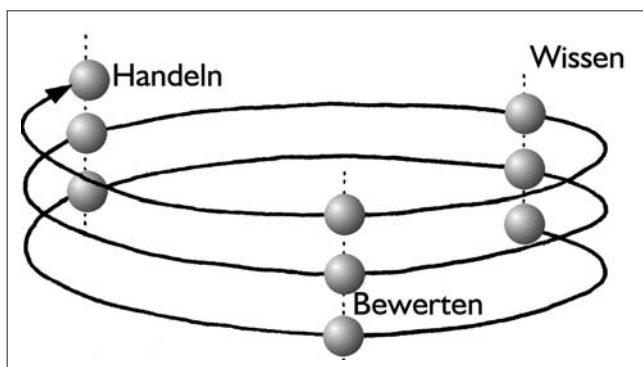
Dieses Begriffsverständnis, das in der OECD-Studie „Definition and Selection of Competencies“ (OECD 2005) aufgegriffen und damit zur Grundlage internationaler bildungspolitischer Programmatik wurde, nimmt drei zentrale Setzungen vor, die aus unserer Sicht den Kompetenzbegriff sinnvoll von anderen Konzepten (z.B. Bildung, Qualifikation o.ä.) abgrenzen und damit für konzeptionelle Überlegungen zur kompetenzorientierten Lehre besonders relevant sind :

1. Kompetenz ist eine Voraussetzung, ein Potenzial. Sie ist nicht identisch mit Fertigkeiten oder Wissen, wie dies häufig bei Kompetenzmessungen nahe gelegt

- wird. Fertigkeiten, Wissen etc. sind lediglich Ressourcen, auf die eine kompetente Person zurückgreift.
2. Zu den Ressourcen für kompetentes Handeln gehören neben den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Aufgaben auch die affektiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Voraussetzungen der handelnden Person oder Gruppe. Gerade mit Blick auf die Kompetenzentwicklung für professionelle Tätigkeitsfelder scheint uns die Berücksichtigung von affektiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten, wie Werthaltungen, Selbstkonzept oder das „sich zuständig fühlen“ sehr bedeutsam.
 3. Kompetenz entsteht in einem Lernprozess, in dem sich Individuen in Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben die zuvor genannten Ressourcen aneignen. Dieser Aneignungsprozess verläuft individuell und in Abhängigkeit von situativen Anforderungen. Kompetenzentwicklung kann deshalb nur begrenzt durch Lehre unterstützt werden, oder wie Weinert es formulierte: „much must be learned, but cannot be directly taught“ (Weinert 2001, S. 63).

Ausgehend von diesem Begriffsverständnis kann angenommen werden, dass sich Kompetenzentwicklung zwar im Rahmen einer akademischen Ausbildung durch ein Curriculum, kompetenzförderliche Lehr- und Lernformen und Kompetenzerfassung unterstützen lässt. Zugleich sollte berücksichtigt werden, dass die Kompetenzentwicklung im Studium durch weitere Faktoren beeinflusst wird, die nicht unmittelbar mit der Konzeption des Studiengangs zusammen hängen. So verfügen Studierende bereits zu Studienbeginn nicht über ein homogenes Kompetenzniveau und sammeln zudem außerhalb des Fachstudiums Erfahrungen z.B. durch die Mitarbeit in Hochschulgremien, Erwerbsarbeit oder soziales Engagement. Die Tatsache, dass Studierende zum Teil über umfangreiche informelle oder vor dem Studium erworbene Kompetenzen verfügen, hat unter anderem dazu geführt, dass im Rahmen von Modellprojekten Verfahren der Zertifizierung und Anrechnung solcher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erprobt werden (vgl. Müskens 2006). Wir wollen diesen Aspekt der Evaluation von Kompetenzen hier allerdings nicht weiter vertiefen, sondern uns auf den Kompetenzerwerb im Studium und die Evaluation dieser Kompetenzen konzentrieren.

Abbildung 1: Helixstruktur des Kompetenzerwerbs
(Quelle: Frank, i.V.)



Für die Konzeption von kompetenzorientierter Lehre ist es sinnvoll, ein Modell des Kompetenzerwerbs und der angestrebten Kompetenzausprägungen zu Grunde zu legen. Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs wurde im Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg ein Modell erarbeitet, das analytisch drei Stufen des Kompetenzerwerbs unterscheidet: Wissenserwerb, Bewertung und Handlung. Dieses Modell (vgl. Abbildung 1) liegt der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Studiengänge des Instituts zu Grunde.

Grundlage der Kompetenzentwicklung ist demnach der Wissenserwerb, der sowohl die Aneignung von theoretischem wie auch von praktischem Wissen, einschließlich der Aktivierung von Erfahrungswissen umfasst. Auf der nächsten Stufe reflektieren die Individuen das erworbene Wissen und entwickeln Bewertungsmaßstäbe. Vor diesem Hintergrund können auf der dritten Stufe bewusste, kompetente Handlungen geplant und umgesetzt werden, was je nach Organisation des Studiums durch Übungen, Praktika o.ä. unterstützt werden kann. Schließlich wird das eigene Handeln theoriegeleitet reflektiert und dadurch neues Wissen erzeugt, das wiederum bewertet und in Handlungen umgesetzt wird, sodass auf einem höheren Niveau ein neuer Kreislauf von Wissenserwerb, Bewertung und Handlung angeregt wird (vgl. Frank i.V.).

Unter Berücksichtigung der Modellvorstellungen zum Kompetenzerwerb gilt es zu klären, welche Kompetenzausprägungen im Verlauf des Studiums erwartet werden und durch die Lehre unterstützt bzw. durch geeignete Prüfungsverfahren evaluiert werden sollen. Für die Definition von Kompetenzausprägungen bietet sich die Verwendung eines Kompetenzniveau Modells an, aus dem Standards für die Entwicklung von Lehr- und Lernformen wie auch für die Evaluation der Kompetenzen entnommen werden können. Auch hier kann auf vorhandene Modelle zurückgegriffen oder auf dieser Grundlage ein spezifisches Modell entwickelt werden. Letztere Möglichkeit ist insbesondere dann zu empfehlen, wenn der enge Begriff der Kompetenzorientierung aus der Bologna-Erklärung ausgeweitet werden soll.

Die Konzeptionen der EU für den Europäischen Hochschulraum (Bologna Working Group 2005) wie auch eine nationalstaatliche Version der Kultusministerkonferenz für Deutschland (KMK 2005) sehen ein dreistufiges Kompetenzstrukturmodell und eine abstrakt gehaltene Definition von Kompetenzen der Absolvent/innen der entsprechenden Hochschulzyklen vor. So sollen beispielsweise Bachelor-Absolvent/innen in der Lage sein, „relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren“ (KMK 2005, S. 2), während von Master-Absolvent/innen darüber hinaus erwartet wird, dass sie „auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen“ (KMK 2005, S. 5) treffen können.

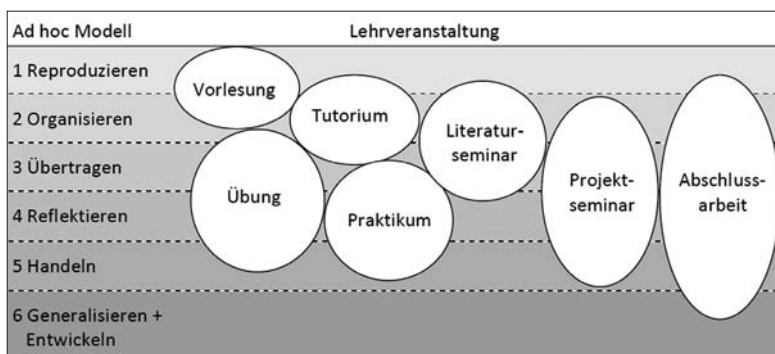
Das Strukturmodell des Qualifikationsrahmens gibt damit zwar eine Orientierung für die drei Niveaustufen Bachelor, Master und Doktorat. Es liefert aber kaum Anhaltspunkte dafür, wie diese Niveaus zu erreichen sind bzw. wie mögliche Zwischenstufen konzipiert sein sollten. Um

dies zu leisten müssen die Kompetenzstufen also auf das jeweils verwendete Kompetenzentwicklungsmodell übertragen werden. Ein in diesem Kontext hilfreiches heuristisches Stufenmodell unterscheidet sechs aufeinander aufbauende Stufen, nämlich (1) „Informationen reproduzieren“, (2) „Wissen organisieren“, (3) „Wissen übertragen“, (4) „Handlungsmöglichkeiten reflektieren“, (5) „in Situationen handeln“ und (6) „Handlungsprozesse generalisieren und weiterentwickeln“. Idealerweise umfasst das Erreichen einer höheren Stufe immer eine hinlängliche Beherrschung der darunter liegenden. Dennoch werden die Kompetenzen nicht nacheinander erworben, sondern aufeinander aufbauend, sodass die vorangegangenen Kompetenzstufen stets weiterentwickelt werden.

Der innere Zusammenhang der Kompetenzstufen soll hier auch deshalb betont werden, weil aufgrund der Einführung der Modulstruktur in Studiengängen zuweilen die Auffassung vertreten wird, Module seien als Angebot isolierter Bausteine für den individuellen Lernprozess zu arrangieren. Dies ist aus didaktischer Sicht jedoch äußerst fragwürdig. Gerade weil kompetenzorientierte Lehre den individuellen Lernprozess zum Ausgangspunkt nimmt, kann sie sich nicht damit begnügen, Informations- und Reflexionsmöglichkeiten in beliebiger Reihenfolge zur Verfügung zu stellen, ohne sich dafür zu interessieren, wie die lernenden Individuen diese Möglichkeiten aufgreifen und zum Kompetenzaufbau nutzen. Der Kompetenzentwicklungsprozess muss im Hinblick auf das Gesamtziel geplant werden und dies ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die einer professionellen pädagogischen Unterstützung und Begleitung bedarf. Deshalb schließen wir uns den hochschuldidaktischen Überlegungen von Reis/Ruschin (2007) an und gehen von einem „roten Faden“ in der Studiengangskonzeption aus, der eine sinnvolle zeitliche Abfolge und eine Steigerung des Anforderungsniveaus von Modulen vorsieht.

Im Hinblick auf die Unterstützung des individuellen Kompetenzerwerbs ist es darüber hinaus erforderlich, die Kompetenzförderlichkeit der Lehr-/Lernarrangements zu prüfen. Schaeper/Briedis (2004, S. 23ff.) kommen in einer Untersuchung der Einflussfaktoren auf das Kompetenzniveau von Hochschulabsolvent/innen sogar zu der Einschätzung, dass die Lehr-/Lernformen und die Lehrqualität den höchsten Beitrag zur Erklärung von Kompetenzunterschieden beim Studienabschluss leisten. Dieser Befund der HIS-Absolvent/innenbefragung ist insofern bemerkenswert, als weitere Einflussfaktoren des erreichten Kompetenzniveaus, wie die Eingangskompetenz zu Studienbeginn und die außerhalb des Studiums erworbenen Kompetenzen ebenfalls in der Analyse berücksichtigt wurden. Zu den besonders kompetenzförderlichen Lehr-/Lernformen zählen die in der HIS-Studie Befragten „Feedback von Lehrenden, Projektstudium, [...] Gruppenarbeit“ (Schaeper/Briedis 2004, S.30). Die in der HIS-Studie erhobenen Studienbedingungen folgen keiner hochschuldidaktischen Systematik, dennoch lassen sich einige wichtige Überein-

Abbildung 2: Prototypische Ausschöpfung von Kompetenzstufen einzelner Lehrveranstaltungsformen



stimmungen zu theoretisch-konzeptionellen Überlegungen einer kompetenzförderlichen Lehre erkennen. Demnach sind Lehr-/Lernformen dann kompetenzorientiert, wenn sie handlungs- und anwendungsorientiert, problemzentriert, inhaltlich situiert sowie aneignungs- und transferorientiert didaktisiert sind (vgl. Kaufhold 2006; Renkl u.a. 1996). Im spezifischen Kontext der Hochschullehre sollten sie darüber hinaus auch erkenntnisorientiert und systematisch reflexiv organisiert sein.

Ausgehend von diesen Prinzipien lassen sich den Kompetenzstufen geeignete Lehrveranstaltungsformen zuordnen. Die Übersicht in Abbildung 2 nimmt eine solche Zuordnung exemplarisch vor.

Dabei ist zu beachten, dass der Vereinfachung halber nicht die einzelnen Lehr- und Lernarrangements eingetragen wurden, was eigentlich angemessen wäre, sondern Lehrveranstaltungsbezeichnungen in einem traditionellen Verständnis der jeweiligen Formen verwendet werden.

2. Evaluationsmethoden der Kompetenzentwicklung im Hochschulstudium

Integraler Bestandteil von formalem Kompetenzaufbau ist die Sicherung der angestrebten Kompetenzstufen oder -niveaus. Prüfungsleistungen haben dabei eine Doppelfunktion. Einerseits dient die Kompetenzmessung als Mittel zur Outcome-Beurteilung der Inhalte und Formen in der Lehre, was Implikationen für die weitere Studiengangsentwicklung hat. Andererseits ist die Zensur Grundlage für die Erlangung des Studienabschlusses und der Benotung als Nachweis des erreichten individuellen Kompetenzniveaus.

Kompetenzdiagnostik ist aktuell ein Feld umfassender wissenschaftlicher Diskussion und Forschungstätigkeit (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007; Prenzel u.a. 2008; Frey u.a. 2005; Hartig/Klieme 2007). Wegen der unterschiedlichen Sichtweisen, was Kompetenz ist (bzw. was Kompetenzen sind), wie sie sich äußert und entwickeln lässt, gibt es eine große Zahl Erfassungsvorschläge für breitere oder enger gefasste Kontexte und Domänen. Grundsätzlich werden drei Erfassungsformen diskutiert, die je nach Provenienz von den einen ebenso vehement befürwortet wie von den anderen abgelehnt werden, prinzipiell aber für die Diagnostik – auch im universitären Kontext – zum Einsatz kommen können (vgl. Schaeper 2005):

- Beobachtungsverfahren,
- Befragungsverfahren und
- Testverfahren.

In Beobachtungsverfahren wird die zu prüfende Person in eine Situation gebracht, die so ausgewählt oder ausgelegt ist, dass die zu bestimmende Kompetenz kritisch zur erfolgreichen Bewältigung der Situation ist. Bei ihrem Handeln wird sie beobachtet und ihr Verhalten gemäß vorgegeben Kriterien zugeordnet und bewertet. Sie erfordern vom Handelnden keine spezifischen diagnostischen Fertigkeiten und Kenntnisse. Allerdings sind sie reaktiv, d.h. Beobachtete lassen sich durch die ihnen bekannte Beobachtung und die zu erwartenden Konsequenzen beeinflussen. Die Beobachtenden stehen vor der schwierigen Aufgabe der angemessenen, belastbaren Beobachtung, Einstufung und Interpretation (vgl. Greve/Wentura 1997). Durch Differenzen in der Situationswahrnehmung von Handelndem und Beobachtendem kann es zu Fehlinterpretationen kommen (Grob/Maag Merki 2001; Frey/Balzer 2005; Novick u.a. 1996; Kaufhold 2006). Routinen und zufällig gezeigtes, kompetent wirkendes Verhalten können kaum von kompetentem Handeln unterschieden werden.

In Befragungsverfahren wird die Person zu Aussagen angeregt, die für die betrachteten Kompetenzen kritisch sind. Fragebogenverfahren und Prüfungsgespräch lassen einerseits das (öffentliche) Selbstkonzept des Befragten ermitteln (Mummendey 1995). Andererseits können die Gesprächspartner aufgrund von Inhalten und Argumentationsstrukturen sowie anhand von Reflexionsaufgaben auf die Erarbeitung des jeweiligen Kompetenzfeldes schließen. Damit werden die Kriterien des Subjektbezugs und der Reflexivität von Kompetenz bzw. kompetenzbezogener Kognitionen abgedeckt (Gillen 2006). Es ist eine simulative Situierung möglich, oft sogar integraler Bestandteil von Fragebögen und situativ angelegten Interviews (Latham u.a. 1980). Bei den Beurteilten sind eine große Selbstbeurteilungsfähigkeit und geringe selbstwertbezogene Verzerrung der Selbstwahrnehmung notwendig (Frey/Balzer 2005; Hartig/Jude 2007). Ferner besteht in evaluierenden Befragungssituationen in besonderem Maße die Gefahr der bewussten Verzerrung (Mummendey 1995; Novick u.a. 1996). Interviews sind mit einem gewissen Aufwand verbunden, da sie keine effizienten Gruppenprüfungen zulassen und mindestens zwei Personen auf einen Prüfling treffen. Fragebogenverfahren lassen sich ökonomisch einsetzen, entbehren aber naturgemäß der interaktiven Komponente der mündlichen Befragung.

In Testverfahren werden strukturiert und standardisiert Konstrukte (z.B. Intelligenz, Interessen, Kontrollüberzeugungen, Gewissenhaftigkeit) und Wissensbestände, die als kompetenzkritisch gelten, abgefragt. Der Antwortspielraum ist dabei vorgegeben und dementsprechend eingengt. Viele psychische Phänomene sind am besten oder überhaupt reliabel nur über Testverfahren zu ermitteln (Bortz/Döring 2006). Bei ihrem Einsatz ist zu berücksichtigen, dass die weitaus meisten psychometrischen Verfahren, die im Bildungs- und beruflichen Kontext Einsatz finden können, keine oder nur eine recht grobe Situierung aufweisen. Dadurch erscheinen

sie für viele Kompetenzforschende als wenig hilfreich zur Kompetenzbestimmung (Frey/Balzer 2005). Allerdings sollte bedacht werden, dass Tests nicht Kompetenzen, sondern ihnen zugrundeliegende Funktionen und psychische Ressourcen messen. Deshalb ist es nicht angeraten, auf die Potenz dieser Verfahrensklasse vorschnell zu verzichten. Im Einsatz sind die Verfahren wegen der Möglichkeit der Erfassung in Gruppen und der standardisierten Auswertung ökonomisch.

Das Methodenarsenal entwickelt sich in Auseinandersetzung mit den Messgegenständen (vgl. Bortz/Döring 2006). Sämtliche Instrumente verlangen eine sorgfältige Entwicklung und Anwendung, ohne die keine belastbaren Aussagen möglich sind. Ad hoc zusammengestellte Aufgaben und Prüfungsgespräche erfüllen dieses Kriterium auch bei langjähriger Praxis i.d.R. nicht.

Bereits die knappe Skizzierung hat gezeigt, dass keine der drei Verfahrensklassen hinreichend vertrauenswürdige Ergebnisse für eine Kompetenzevaluation hervorbringen kann. Im Sinne multimodaler diagnostischer Ansätze (vgl. Cattell 1957; Fisseni 2004) lässt sich feststellen, dass bei der Erfassung komplexer Merkmale oder Konstrukte die eindeutige Bevorzugung einer Erhebungs-kategorie wenig zielführend ist. Je nach Messintention und Erfassungsgegenstand bieten sich zwar eher Instrumente dieser oder jener Klasse an, sie sollten jedoch stets durch Instrumente aus den anderen Klassen ergänzt werden. Folglich ist zu fragen, ob diese Verfahrensklassen zu überwinden und ein vollkommen neues Instrumentarium zu schaffen ist, oder inwiefern die Weiterentwicklung der vorhandenen Methoden zu befriedigenden Ergebnissen führt. Angesichts der aktuellen Entwicklungen zur Kompetenzdiagnostik (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007; Frey u.a. 2005; Kaufhold 2006, Prenzel u.a. 2008) ist jedoch zu konstatieren, dass auf absehbare Zeit keine neuartigen Kompetenzmessinstrumente zu erwarten sind und Instrumente der gegebenen Verfahrensklassen auf die Bedürfnisse der Kompetenzmessung anzupassen zumindest vom pragmatischen Standpunkt aus die angemessene Strategie ist. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Stärken, Schwächen und Einsatzbereiche der Verfahren ist dabei ein multimodales kompetenzbezogenes Vorgehen zu wählen.

3. Messgegenstände der Kompetenzevaluation

Für die Ermittlung von berufsbezogenen Kompetenzen im Umfeld akademischer Bildung ist als Suchraum für Messgegenstände folgendes Bild auszumachen, das keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, aber für sich in Anspruch nimmt, wesentliche Grundbestände und Prozesse zu einer Kompetenzermittlung zu erfassen:

Eine Prüfung berufsbezogener, im akademischen Umfeld erworbener Kompetenzen sollte sich auf die Beurteilung

- Individuellen Handelns in prototypischen Situationen,
- Individueller psychophysischer Ressourcen als Grundlagen von Kompetenzen und
- Individueller Erarbeitung und Reflexion des Kompetenzfeldes beziehen.

Das Handeln lässt sich in Arbeitsproben beobachten und erlaubt, zum Stand der Kompetenzentwicklung Hypothesen zu bilden. Im akademischen Rahmen kommen dafür zumeist situierte Simulationen in Frage. Kognitive, emotionale und motivationale Ressourcen psychophysischer Regulationssysteme lassen sich häufig am besten mit Testverfahren ermitteln (Fisseni 2004). Verhaltensbezogenen Ressourcen sind Arbeitsproben und physiologische Messungen angemessen. Vorbehalte gegenüber diesen unsituierten Messungen lassen sich auflösen, solange klar ist, dass diese Ressourcen an sich keine Kompetenzen darstellen (Frei u.a. 1984; OECD 2005; Hanft u.a. 2007), sondern Grundlagen von Kompetenz, die notwendig oder zumindest förderlich, nicht aber allein hinreichend sind. Dies gilt auch für Fachwissen, das lediglich einen von mehreren gleichberechtigten Aspekten von Kompetenz(en) darstellt. Die Reflexion des eigenen Denkens, Wollens und Tuns (vgl. Lash 1996) lässt sich am besten in Befragungssituationen erfassen, je nach Inhalt in Fragebögen, in Prüfungsgesprächen oder in Reflexionssitzungen, die sich auf vergangenes Handeln beziehen und somit die dort generierten Hypothesen prüfen lassen.

4. Kompetenzkontingente Prüfungen

Prüfungen sind nicht nur mit der wissenschaftlichen Systematik des Studienfachs, sondern vor allem mit den in Frage stehenden Kompetenzen, der Breite der notwendigen Ressourcen, den Lehr- und Lernformen, die zur Entwicklung der Kompetenzen zum Einsatz kommen und dem Kompetenzniveau, das mit den Veranstaltungen und Modulen angestrebt wurde, abzustimmen. Kompetenzorientierte Prüfungen sind wesentlich formative Prüfungen, die aber durch die rechtlich abzusichernde Zensurfunktion einen eher summativen Charakter erhalten (Reis/Ruschin 2007; vgl. Bortz/Döring 2006). Sie verlieren tendenziell die Funktion der Veränderungsmessung bzw. Begleitung einer Kompetenzentwicklung, wenn die Prüfung mit dem Modul einen Abschnitt des Studiums abschließt, der von seiner Anlage her in sich abgeschlossen sein soll. Die Prüfungen sollten auf berufliche Äußerungsformen (Verhaltensbezug, Situationsbezug) der zu prüfenden Kompetenz(en) ebenso Rücksicht nehmen wie auf die grundlegenden Merkmale von Kompetenzen hinsichtlich ihres Subjektbezugs und ihrer Veränderlichkeit.

Zur Bestimmung des Entwicklungserfolgs von Studierenden steht eine große Anzahl verschiedener Methoden zur Verfügung. Klausuren, Ausarbeitungen, Präsentationen, mündliche Prüfungen, aktive Teilnahmen und Arbeitsproben in jeweils vielfältiger Ausgestaltungsform

Tabelle 1: Erreichbare Kompetenzniveaue Ausschöpfung durch verschiedene Messverfahrensklassen

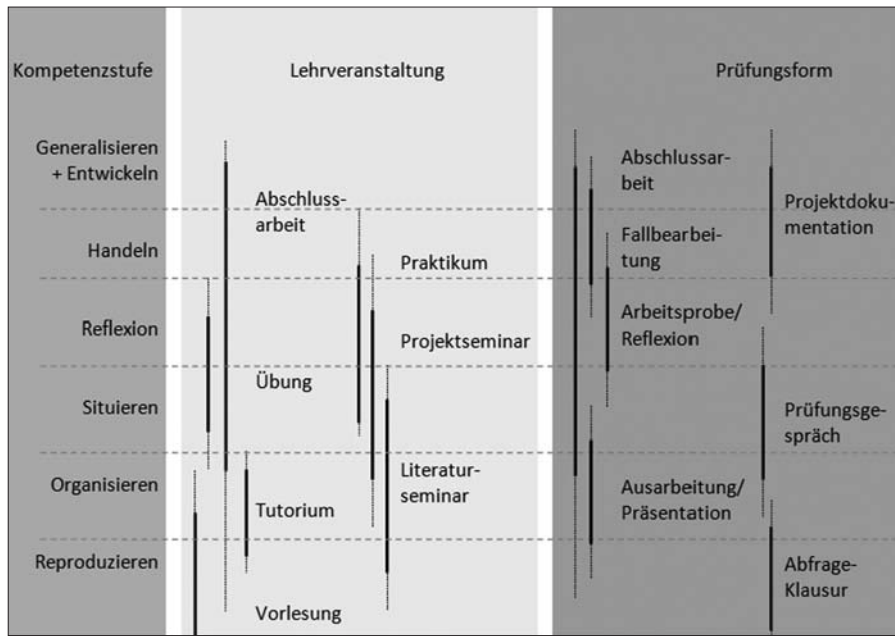
Messgegenstand	Verfahrensklassen	Techniken / Beispiele	Erreichbare Kompetenzausschöpfung
Ressource	Testen	Leistungstest, Wissensabfrage, Studienzugangstest	Gering: ausschließlich Ressourcenmessung
Reflexion	Befragen	Prüfungsgespräch, Fallbearbeitung, Seminararbeit, Projekt-/Praktikumsbericht	Mittel: bessere Situierung und Erfassung von Strategien aber kein realer Handlungsbezug
Handeln	Beobachten	Interaktive Arbeitsphase, Arbeitsprobe, Präsentation, Projektteilnahme, Praktikumszeugnis	Gehoben: erfüllt viele Anforderungen an Kompetenzmessung, aber kaum Kontrollmöglichkeiten
Handeln und Reflexion	Beobachten und Befragen	Arbeitsprobe mit anschließender Reflexionsphase	Hoch: situiert, handlungs- und problembezogen, reflexiv, aber keine (direkte) Ressourcenmessung und keine Realsituation

sind darauf zu prüfen, ob und in welchem Maße die Erfassung von Ressourcen und Kompetenzen eingearbeitet werden können. Die oben eingeführten Erfassungsformen Beobachtung, Befragung und Testung können je nach den Messgegenständen Handeln, Ressourcen und Reflexion in unterschiedliche Prüfungstechniken überführt werden, die (z.T. in Kombination, vgl. Grob/Maag Merki 2001) Ressourcen- und Kompetenzausschöpfung bis auf jeweils kontingente Kompetenzniveaus erzielen lassen (s. Tabelle 1).

Es ist wenig sinnvoll, im ersten Semester eine komplexe, neuartige Situation vorzugeben und die Bewältigungsversuche der Studierenden zu beobachten. Ebenso wenig sinnvoll ist es, sie kurz vor Studienabschluss noch mit isolierten Wissensabfragen zu nötigen. Beides widerspricht der jeweils anzunehmenden Stufe der Kompetenzentwicklung bei den Studierenden. Deshalb ist auf die Korrespondenz der Messmethoden in den Prüfungen mit den angezielten Kompetenzniveaus zu achten. Eine Kontingenzübersicht aus den Stufen des oben eingeführten Ad-hoc-Modells, Lehr- und Lernsituationen, die in bestimmte Lehrveranstaltungsformen gegossen und durch entsprechende Prüfungsformen beendet werden, soll hier einen Überblick liefern (siehe Abbildung 3). Sowohl die Lehrveranstaltungen als auch die Prüfungsformen können je nach ihrer Ausrichtung und Ausarbeitung auf unterschiedliche zu erreichende Kompetenzniveaus bezogen sein. Je nach Güte der Konstruktion können die gewünschten Kompetenzniveaus erreicht werden. Bei nachlässiger Konstruktion werden sie üblicherweise nicht realisiert. Es ist immer die hinsichtlich ihrer Kompetenzausschöpfung potenteste, zweckmäßig zu gestaltende Prüfungsform anzustreben.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Abfrageklausuren lassen sich zwar für die zweite Kompetenzstufe unter ge-

Abbildung 3: Kompetenzausschöpfung durch kontingente Lehrveranstaltungsstypen und Prüfungsformen. Durchgezogene Balken geben den Kernbereich der Kompetenzausschöpfung durch die Prüfungsform/Lehrveranstaltungsform an, die punktierten Ränder deren Erweiterungsmöglichkeiten nach oben und unten durch erhöhten bzw. nachlässigen Konstruktions- und Durchführungsaufwand



Veränderungen beim Zusammenwirken von Lehr- und Prüfungsaufgaben sowie die Entwicklung von geeigneten Prüfungsformen. Eine weitere und bislang nur in wenigen Modellstudiengängen realisierte Anforderung besteht darin, Kompetenzen im Hinblick auf das angestrebte Tätigkeitsfeld zu präzisieren, da sich Kompetenzen erst im Hinblick auf konkrete Anforderungen feststellen lassen. Um Kompetenzprofile eines konkreten Tätigkeitsfeldes festzustellen ist es notwendig, Anforderungen und zu lösende Probleme zu identifizieren, die dann im Hinblick auf erforderliche Kompetenzen zu analysieren wären (vgl. z.B. für die Medizin Davis/Harden 2003). Für viele akademische Tätigkeitsfelder fehlen jedoch bislang systematische Beschreibungen der Tätigkeiten. Erforderlich wären Beschreibungen der Anforderungen aus drei Perspektiven: aus Sicht der im Feld Tätigen (also den Professionellen i.w.S.), aus Sicht der „Interaktionspartner“ (in pädagogischen Tätigkeiten z.B. den Lernenden, Ratsuchenden, andere Berufsgruppen) und den normativen

wissen Umständen noch rechtfertigen. Da sie aber prototypisch für die reine Erhebung der Wissensbasis geeignet sind, sollten sie auch nur auf dieser untersten Ebene angewendet werden, da sie den Kompetenzaspekt der Wissensorganisation soweit einschränken, dass nur unter erheblich erhöhtem Konstruktionsaufwand die gewünschte Kompetenzstufe erreicht wird. Mit dem erhöhten Aufwand könnte auch eine kompetenzmächtigere Prüfungsform ausgearbeitet werden.

Da durch das Studium die systematische Unterstützung eines Kompetenzaufbaus angestrebt und schließlich die Ausprägungen der Kompetenzen bewertet werden, haben die Prüfungen nicht nur in der Form, sondern auch in der Notenvergabe die modellierte Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen. Dementsprechend ist zu gewährleisten, dass Benotungen immer an der jeweiligen Kompetenzstufe, auf die das Modul hinführen soll, zu verankert sind. Damit ist auf jeder Stufe eine volle Ausschöpfung des gesamten Notenspektrums möglich. Demnach kann es z.B. vorkommen, dass dieselbe Leistung eines Studierenden in unterschiedlichen Modulen zu unterschiedlichen Benotungen führt, die jeweils ihre Berechtigung haben. Dies kann dann systematisch geschehen, wenn dieselbe Kompetenz auf unterschiedlichen Kompetenzstufen gemessen wird.

5. Ausblick

Wie gezeigt werden konnte, erfordert eine konsequente Kompetenzorientierung in der Hochschullehre nicht nur methodisch-didaktische Innovationen, sondern auch

Vorstellungen von „kompetentem Handeln“ im Feld, wie sie von Wissenschaft, Verbänden und anderen Stakeholdern als Erwartungshaltung formuliert werden. Eine solche Aufarbeitung der Tätigkeitsanforderungen und Kompetenzprofile wird von uns gegenwärtig für pädagogische Fachkräfte vorgenommen (vgl. Iller 2009). Ziel ist es, hieraus Kompetenzprofile abzuleiten, die dann wiederum für die inhaltliche Konzeption von Studiengängen herangezogen werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A framework for qualifications of the European Higher Education Area. Kopenhagen.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation (4. Aufl.). Berlin.
- Cattell, R.B. (1957): Personality and motivation: Structure and measurement. New York.
- Davis, M.H./Harden, R. M. (2003): Competencybased assessment: making it a reality. *Medical Teacher*, Vol. 25/No. 6, 2003, pp. 565-568.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.). Stuttgart.
- Fisseni, H.-J. (2004): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik (3. Aufl.). Göttingen.
- Frank, S. (i.V.): eLearning und Kompetenzentwicklung – Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Heidelberg, Ruprecht-Karls-Universität, Dissertation.
- Frei, F., Duell, W./Baitsch, C. (1984): Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern.
- Frey, A./Balzer, L. (2005): Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskompetenzen. In: Frey, A. u.a. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau, S. 31-56.
- Frey, A./Jäger, R. S./Renold, U. (Hg.) (2005): Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau.

- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld.
- Greve, W./Wentura, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung (2. Aufl.). Weinheim.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern.
- Hanft, A./Muskens, W./Gierke, W. B. (2007): Mehr als nur Wissen. Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung. In: Weiterbildung, Jg. 18/H. 6, 12-15.
- Hartig, J./Jude, N. (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin, S. 17-36.
- Hartig, J./Klieme, E. (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin.
- Iller, C. (2009): Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In: Ludwig, J. u.a. (Hg.): Dokumentation der Jahrestagung 2008 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (under review).
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung. Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn.
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U. u.a. (Hg.): Reflexive Modernisierung. Frankfurt, S. 195-286.
- Latham, G. P./Saari, L. M./Pursell, E. D./Campion, M. A. (1980): „The situational interview“. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 65/No. 4, pp. 422-427.
- Muskens, W. (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) - Hochschule & Weiterbildung, 2006, H. 1, S. 23-30.
- Mummendey, H. D. (1995): Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen.
- Novick, N./Cauce, A.M./Grove, K. (1996): Competence Self-Concept. In: Bracken, B. A. (ed.), Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations. Oxford, pp. 210-258.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Paris.
- Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.) (2008): Kompetenzdiagnostik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8/2007 (Bd. 10). Wiesbaden.
- Reis, O./Ruschin, S. (2007): Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. Journal Hochschuldidaktik, Jg. 18/H.2, S. 6-9.
- Renkl, A./Gruber, H./Mandl, H. (1996): Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In: Lompscher, J./Mandl, H. (Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, S. 131-147.
- Schaeper H. (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft. Weinheim, S. 209-220.
- Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgen für die Hochschulreform, HIS-Kurzinformation, A 6/2004 (download unter www.his.de/publikation/archiv/kia, Zugriff: 11.03.09)
- Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (eds.), Defining and selecting key competencies. Seattle, pp. 45-65.

■ **PD Dr. Carola Iller**, Akademische Rätin und Privatdozentin, Institut für Bildungswissenschaft, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,
E-Mail: iller@ibw.uni-heidelberg.de

■ **Dr. Alexander Wick**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Bildungswissenschaft, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,
E-Mail: wick@ibw.uni-heidelberg.de

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements



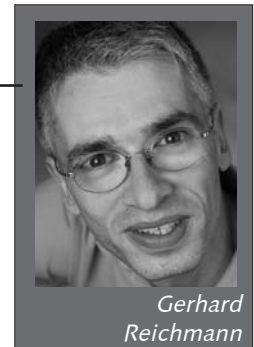
Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,
2. Auflage, 525 Seiten, 34,20 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Gerhard Reichmann



Gerhard
Reichmann

Erwünschte Inhalte eines betriebswirtschaftlichen Studiums im Hinblick auf Rechtsfächer und Fremdsprachen Ergebnisse einer empirischen Studie

Business administration curricula usually contain core subjects and complementary subjects. In this paper we concentrate on two of the latter, namely legal subjects and foreign languages. A comparison between 50 different business administration curricula in Austria and Germany reveals marginal differences concerning the extent of legal subjects but considerable differences concerning the extent of foreign languages. To identify the requested compulsory extent we then asked about 400 business administration students of Graz University and 50 stakeholders (university teachers, alumni and recruiters). The results show that the actual extent of legal subjects in the case of studying business administration at Graz University (16 ECTS-points) seems to be satisfactory, whilst foreign languages (8 ECTS-points) should be enforced.

Ein betriebswirtschaftliches Studium umfasst neben den Wirtschaftsfächern, die sicherlich den Kern eines solchen Studiums darstellen, eine Reihe von ergänzenden Fächern. Mit zwei dieser Fächer, und zwar „Recht“ und „Fremdsprachen“, setzt sich der gegenständliche Beitrag auseinander. Zunächst wird anhand eines Vergleiches von 50 einschlägigen Studiengängen in Österreich und Deutschland untersucht, in welchem Umfang Rechtsfächer und Fremdsprachen in den einzelnen Studienplänen als Pflichtfächer verankert sind. Dabei zeigt sich, dass Rechtsfächer durchaus in vergleichbarem Umfang vorgesehen sind, während es hinsichtlich der Fremdsprachen, insbesondere zwischen Deutschland und Österreich, gravierende Unterschiede gibt. Den Schwerpunkt des Beitrages bildet eine empirische Studie, in deren Rahmen mehr als 400 Studierende der Betriebswirtschaft an der Universität Graz sowie ca. 50 andere „Stakeholder“ (Universitätslehrer, Absolventen, Personalverantwortliche) nach erwünschtem Umfang und Inhalt von Rechtsfächern und Fremdsprachen im Rahmen eines betriebswirtschaftlichen Studiums befragt wurden. Demnach erscheint das aktuelle Ausmaß der verpflichtenden Rechtsfächer, das in Graz 16 ECTS (European Credit Transfer System)-Punkte beträgt, gerade richtig, während sich die Mehrheit Englisch als Pflichtfach in einem über die derzeitigen 8 ECTS-Punkte hinausgehenden Umfang wünschen würde.

1. Einleitende Bemerkungen

Die Evaluation von Studienplänen stellt ein Themengebiet dar, das international gesehen als durchaus etabliert angesehen werden kann. Erwähnt seien etwa die Arbei-

ten zur Evaluationsforschung, die sich in den USA in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts als eigenständige Disziplin etabliert hat (vgl. Madaus et al. 1983), sowie die Arbeiten zur Curriculumforschung, die gegen Ende des vorigen Jahrhunderts als Teildisziplin der Pädagogik ihren Höhepunkt erlebte (vgl. Zwysig 2001). Richtet man den Blick auf Europa, so nehmen die Niederlande auf dem gesamten Gebiet der universitären Evaluation eine Vorreiterrolle ein. Seit Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde in Deutschland ebenfalls eine Reihe von Pilotprojekten zur Evaluation der Lehre an Hochschulen durchgeführt (vgl. Kieser et al. 1996) und auch in Österreich gibt es bereits mehrere einschlägige Untersuchungen (vgl. Reichmann 2003). Die bisher durchgeführten Untersuchungen haben meist ganze Fachrichtungen, wie etwa die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, oder zumindest eine komplette Studienrichtung zum Gegenstand. Räumlich beziehen sie sich oftmals nicht nur auf eine Universität, sondern auf eine ganze Region bzw. einen Verbund von Universitäten mit vergleichbaren Studienrichtungen (vgl. Verbund Norddeutscher Universitäten 2008). Der Fokus liegt in der Regel auf einer Evaluation des Studieninhaltes, oftmals werden auch die Studienbedingungen näher betrachtet (vgl. Reichmann/Sommersguter-Reichmann 2004). Infolge der üblicherweise großen Breite der durchgeführten Evaluationen ist es schwer möglich, bezüglich einzelner Fragestellungen stärker in die Tiefe zu gehen.

Genau an diesem Punkt setzt die gegenständliche Untersuchung an, indem sie einen umgekehrten Weg beschreitet: Sie beschränkt sich auf eine detailliertere Evaluation zweier ausgewählter Fragestellungen betreffend

einen einzigen Studienplan, wobei die Ergebnisse sehr wohl für vergleichbare Studiengänge an anderen Universitäten in Österreich und Deutschland Geltung haben dürften. Gegenstand der Untersuchung sind ausgewählte inhaltliche Aspekte des betriebswirtschaftlichen Bakkalaureats-Studiums an der Universität Graz in Österreich. Wie praktisch jedes vergleichbare Studium (siehe Tabelle 1) setzt sich auch dieses Studium aus den betriebswirtschaftlichen Kernfächern, zu denen gewöhnlich das betriebliche Rechnungswesen, die Finanzwirtschaft (Investition und Finanzierung), die Absatzwirtschaft (Marketing), die Produktionswirtschaft und die Unternehmensführung zählen (vgl. dazu auch Wöhe 2008), sowie aus einer Reihe von ergänzenden Fächern, wie Volkswirtschaftslehre, Mathematik, Statistik, Soziologie, Recht und Fremdsprachen, zusammen. Die hier behandelten Fragestellungen betreffen die beiden ergänzenden Fächer „Recht“ und „Fremdsprachen“ (vgl. Moloney 1995).

Nachfolgend soll erhoben werden, in welchem Umfang und mit welcher konkreten inhaltlichen Ausgestaltung sich die direkt und indirekt Betroffenen Rechtsfächer und Fremdsprachen im Rahmen eines betriebswirtschaftlichen Bakkalaureats-Studiums wünschen. Ausgangspunkt der Erhebung sind der aktuelle Umfang und Inhalt dieser beiden Fächer im Rahmen des einschlägigen Studiums an der Universität Graz (Studienplan für die Studienrichtung Betriebswirtschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz laut Beschluss der Studienkommission für die Studienrichtung Betriebswirtschaft an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz vom 6. März 2002 – Teil I: Bakkalaureats-Studium „Betriebswirtschaft“). Um diese Ausgangslage in den Kontext des betriebswirtschaftlichen Studienangebots in Österreich und Deutschland einordnen zu können, wird in einem ersten Schritt erhoben, in welchem Umfang die einschlägigen Studiengänge (deren Inhalt in den jeweiligen Studienplänen dokumentiert ist) Rechtsfächer und Fremdsprachen verpflichtend vorsehen. Die anschließenden Ausführungen sind der Darstellung der Vorgangsweise sowie der Ergebnisse der empirischen Untersuchung gewidmet. Den Abschluss des Beitrages bildet ein knappes Resümee.

2. Recht und Fremdsprachen als ergänzende Fächer eines betriebswirtschaftlichen Bakkalaureats-Studiums – Ein Angebotsvergleich für Österreich und Deutschland

In Tabelle 1 sind insgesamt 6 österreichische und 44 deutsche Studiengänge angeführt. Es wurde versucht, alle universitären Studiengänge in Österreich und Deutschland in den Vergleich einzubeziehen, die dem Bakkalaureats-Studium der Betriebswirtschaft an der Universität Graz ähnlich sind. Als Basis für die Auswahl diente für Österreich das „Akademische Portal Österreich“ (URL: <http://www.portal.ac.at/owa/portal.universitaeten>; Stand: Jänner 2009) und für Deutschland die Linksammlung des Deutschen Hochschulverbandes

(URL: <http://www.hochschulverband.de/cms1/index.php?id=472>; Stand: Februar 2009). Infolge der Aufspaltung der Diplomstudien in Bakkalaureats- und Magisterstudien (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2004) wurde an einigen Universitäten lediglich ein gemeinsames Bakkalaureats-Studium der Wirtschaftswissenschaft(en) für angehende Betriebswirte, Volkswirte und sonstige Wirtschaftswissenschaftler eingerichtet; eine Spezialisierung erfolgt erst im Rahmen des Magister-Studiums. Mehrere derartige Studiengänge werden ebenfalls für den Vergleich herangezogen. Zum engeren Kreis der vergleichbaren Studien werden allerdings nur Studiengänge der Betriebswirtschaft(slehre) sowie der Wirtschaftswissenschaften mit einem betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt (Zweig, Profil) gezählt. Alle diese 37 Studiengänge sind in Tabelle 1 in der Spalte „Gruppe“ durch den Buchstaben „B“ (Betriebswirtschaft) gekennzeichnet. Aus den Spalten „Recht als Pflichtfach“ und „Englisch als Pflichtfach“ geht hervor, in welchem Umfang diese beiden Fächer jeweils verpflichtend zu absolvieren sind. Im Sinne des „Bologna-Prozesses“ ist dieser Umfang in ECTS-Punkten angegeben. Die Umrechnung in Semesterwochenstunden ist nicht einheitlich, weshalb die entsprechende Angabe in der Tabelle unterbleibt. In der Spalte „Besonderheiten“ wird vor allem auf Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der zu absolvierenden Fremdsprache(n) hingewiesen; d.h. in den gekennzeichneten Fällen kann auch eine andere Fremdsprache als Englisch als Pflichtfach gewählt werden.

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass an der Universität Graz Rechtsfächer in vergleichsweise großem Umfang verlangt werden. Der entsprechende Wert (16 ECTS-Punkte) liegt sowohl über dem österreichischen (14 ECTS-Punkte) als auch über dem deutschen (10,4 ECTS-Punkte) Durchschnittswert für den Kernbereich der Betriebswirtschaft (Gruppe = B). Nur an der Wirtschaftsuniversität Wien und an der Universität Kiel sind Rechtsfächer in noch größerem Umfang als in Graz vorgesehen. Im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge (Gruppe = W) wird im Durchschnitt weniger Wert auf Rechtsfächer gelegt. Es gibt allerdings keinen Studiengang, in dem weniger als 5 ECTS-Punkte für Rechtsfächer vorgesehen sind.

Bezüglich Englisch als Pflichtfach sind die Unterschiede zwischen den betrachteten Studiengängen erheblich. Tendenziell sind Fremdsprachen in Deutschland – wenn überhaupt – in einem viel geringeren Ausmaß als in Österreich vorgesehen. Für den Kernbereich der Betriebswirtschaft liegen die Durchschnittswerte für Österreich bei 10,4 ECTS-Punkten und für Deutschland bei nur 2,8 ECTS-Punkten. Wiederum geringer sind die entsprechenden Mittelwerte für den Bereich der Wirtschaftswissenschaft. Innerhalb Österreichs liegt die Universität Graz mit 8 ECTS-Punkten im unteren Bereich. An den Universitäten Klagenfurt und Linz wird Englisch etwa im Ausmaß von 12 ECTS-Punkten verlangt. Immerhin gibt es auch vier deutsche Universitäten, die Englisch bzw. sonstige Fremdsprachen in diesem oder sogar höherem Ausmaß vorsehen.

Tabelle 1: Vergleich von Studiengängen

Universität	Bakkalaureats-Studium (Bachelor-Studium)	Gruppe	Recht als Pflichtfach (ECTS)	Englisch als Pflichtfach (ECTS)	Besonderheiten
Graz	Betriebswirtschaft	B	16,0	8,0	
Innsbruck	Wirtschaftswissenschaften - Management and Economics	W	7,5	7,5	Sprache nach Wahl
Klagenfurt	Angewandte Betriebswirtschaft	B	12,0	12,0	
Linz	Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Betriebswirtschaftslehre)	B	6,0	12,0	
Wien (Uni)	Betriebswirtschaft (Vertiefung: Management)	B	16,0	6,0	
Wien (WU)	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Zweig: Betriebswirtschaft)	B	20,0	14,0	Sprache nach Wahl
Österreich	"Betriebswirtschaft"	B	14,0	10,4	
	"Wirtschaftswissenschaft"	W	7,5	7,5	
	Gesamt	B + W	12,9	9,9	
Augsburg	Informationsorientierte Betriebswirtschaftslehre	B	10,0	0,0	
Bamberg	Betriebswirtschaftslehre	B	15,0	12,0	Sprache nach Wahl
Bayreuth	Betriebswirtschaftslehre	B	8,0	18,0	Sprache zum Teil nach Wahl
Berlin (FU)	Betriebswirtschaftslehre	B	12,0	0,0	
Berlin (Humboldt)	Betriebswirtschaftslehre	B	6,0	0,0	
Bielefeld	Wirtschaftswissenschaften	W	8,0	0,0	
Bochum	Management and Economics	W	5,0	0,0	
Bremen	Betriebswirtschaftslehre	B	8,0	0,0	
Düsseldorf	Betriebswirtschaftslehre	B	12,0	0,0	
Duisburg-Essen	Betriebswirtschaftslehre (Duisburg)	B	12,0	0,0	
Eichstätt-Ingolstadt	Betriebswirtschaftslehre	B	10,0	10,0	Sprache nach Wahl
Erlangen-Nürnberg	Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Betriebswirtschaftslehre)	B	10,0	10,0	Sprache nach Wahl
Frankfurt/Main	Wirtschaftswissenschaften	W	5,0	0,0	
Frankfurt/Oder	Betriebswirtschaftslehre	B	8,0	12,0	Sprache nach Wahl
Gießen	Betriebswirtschaftslehre	B	6,0	0,0	
Göttingen	Betriebswirtschaftslehre	B	8,0	6,0	Sprache nach Wahl
Hagen	Wirtschaftswissenschaft	W	10,0	0,0	
Halle-Wittenberg	Betriebswirtschaftslehre (Business Studies)	B	10,0	0,0	
Hamburg	Betriebswirtschaftslehre	B	12,0	0,0	
Hamburg (Bundesweil	Betriebswirtschaftslehre	B	13,0	4,0	Sprache nach Wahl
Hannover	Wirtschaftswissenschaft	W	16,0	0,0	Studiendauer: 8 Semester
Hohenheim	Wirtschaftswissenschaften (Betriebswirtschaftliches Profil)	B	10,0	0,0	
Kassel	Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Betriebswirtschaftslehre)	B	12,0	0,0	Studiendauer: 7 Semester
Kiel	Betriebswirtschaftslehre	B	18,0	0,0	
Köln	Betriebswirtschaftslehre	B	8,0	0,0	
Leipzig	Betriebswirtschaftslehre (Management Science)	B	10,0	0,0	
Magdeburg	Betriebswirtschaftslehre	B	13,0	0,0	
Mainz	Wirtschaftswissenschaften	W	6,0	0,0	
Mannheim	Betriebswirtschaftslehre	B	16,0	10,0	Sprache nach Wahl
Marburg	Betriebswirtschaftslehre	B	6,0	0,0	
München	Betriebswirtschaftslehre	B	6,0	0,0	
Münster	Betriebswirtschaftslehre	B	10,0	2,5	
Tübingen	Economics and Business Administration	W	7,5	0,0	
Ulm	Wirtschaftswissenschaften	W	9,0	12,0	
Würzburg	Wirtschaftswissenschaft	W	10,0	0,0	
Wuppertal	Wirtschaftswissenschaft	W	15,0	0,0	
Deutschland	"Betriebswirtschaft"	B	10,4	2,8	
	"Wirtschaftswissenschaft"	W	9,6	1,5	
	Gesamt	B + W	10,2	2,5	
Gesamt	"Betriebswirtschaft"	B	10,9	3,9	
	"Wirtschaftswissenschaft"	W	9,5	2,0	
	Gesamt	B + W	10,5	3,4	

3. Empirische Studie

3.1 Vorgangsweise

Um zu erheben, wie zufrieden die Betroffenen mit dem derzeitigen Umfang und Inhalt von Rechtsfächern und Fremdsprachen im Rahmen des Bakkalaureats-Studiums der Betriebswirtschaft an der Universität Graz sind, wurde ein Fragebogen entwickelt, dessen Inhalt in Tabelle 2 dargestellt ist. Im Zentrum der Befragung stehen naturgemäß Studierende der Betriebswirtschaft, allerdings soll auch die Meinung von anderen „Betroffenen-Gruppen“ eingeholt werden. Zu diesen zählen hier einerseits fach einschlägige Universitätslehrer, andererseits Absolventen eines betriebswirtschaftlichen Studiums und Personalverantwortliche von Unternehmen, die Betriebswirte beschäftigen. Somit wird insgesamt zwischen vier Kategorien von Interviewpartnern unterschieden (Frage 1). Unter fach einschlägigen Universitätslehrern werden Angehörige der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen (SOWI) Fakultät, an der das gegenständliche Studium eingerichtet ist, sowie Vertreter der Rechtswissenschaftlichen (REWI) und der Geisteswissenschaftlichen (GEWI) Fakultät, insbesondere Anglisten, verstanden. Ergänzend wird in diesem Zusammenhang noch das Geschlecht der jeweiligen Auskunftsperson erhoben (Frage 2).

Im Hinblick auf die Rechtsfächer wird zunächst anhand einer Filterfrage erhoben, ob es generell als sinnvoll erachtet wird, Recht im Rahmen eines Bakkalaureats-Studiums der Betriebswirtschaft zu unterrichten; und zwar unabhängig davon, ob in Form eines Pflicht- oder Wahlfaches (Frage 3). Nur wer hier mit „ja“ antwortet, soll die folgenden Fragen zu den Rechtsfächern beantworten. Die Fragen 4 bis 7 dienen der Erhebung des erwünschten Umfangs der vier aktuell als Pflichtfächer vorgeschriebenen Rechtsfächer: Europarecht, Finanzrecht, Unternehmensrecht (Handelsrecht) und Vertragsrecht. Jedes dieser Fächer ist derzeit im Ausmaß von 4 ECTS-Punkten zu absolvieren. Die Antwortmöglichkeiten reichen jeweils von „viel mehr“ (der Umfang des Faches sollte um mehr als 2 ECTS-Punkte erhöht werden; Kürzel in den Tabellen: ++) über „mehr“ (der Umfang sollte um bis zu 2 ECTS-Punkte erhöht werden; Kürzel: +), „gleich viel“ (Kürzel: =), „weniger“ (der Umfang sollte um bis zu 2 ECTS-Punkte reduziert werden; Kürzel: -) und „viel weniger“ (der Umfang sollte um mehr als 2 ECTS-Punkte reduziert werden; Kürzel --) bis zu „gar nicht“ (als Pflichtfach; Kürzel: 0). Die befragten Studierenden sollen zudem noch angeben, ob sie das jeweilige Fach bereits absolviert haben. Anhand von Frage 8 wird erhoben, welche Rechtsfächer noch zusätzlich zu den vier Pflichtfächern in welchem Umfang (die Antwortmöglichkeiten lauten „mehr als 4 ECTS-Punkte“, „4 ECTS-Punkte“ und „weniger als 4 ECTS-Punkte“) entweder als Pflicht- oder als Wahlfächer angeboten werden sollten. Zur Auswahl stehen neben der Kategorie „Sonstige“ folgende neun Fächer: Allgemeines Verwaltungsrecht, Arbeits- und Sozialrecht, Datenschutzrecht, E-Commerce-Recht, Familien- und Erbrecht, Strafrecht, Urheberrecht, Verfassungsrecht sowie Wirtschaftsverwaltungsrecht.

Tabelle 2: Inhalt des Fragebogens

Frage (Variable)	Messniveau
1 - Kategorie (Interviewpartner)	nominal
2 - Geschlecht	nominal
3 - Recht-Sinnhaftigkeit	nominal
4-7 - Recht-Umfang (Zusatz: Absolvierung)	ordinal
8 - Recht-Wunschfächer (Art/Umfang)	nominal/ordinal
9 - Englisch-Sinnhaftigkeit	nominal
10 - Englisch-Umfang	ordinal
11 - Englisch-Inhalt	nominal
12 - Englisch-Unterricht durch Deutschsprachige	nominal
13 - Wunschsprachen (Art/Umfang)	nominal/ordinal

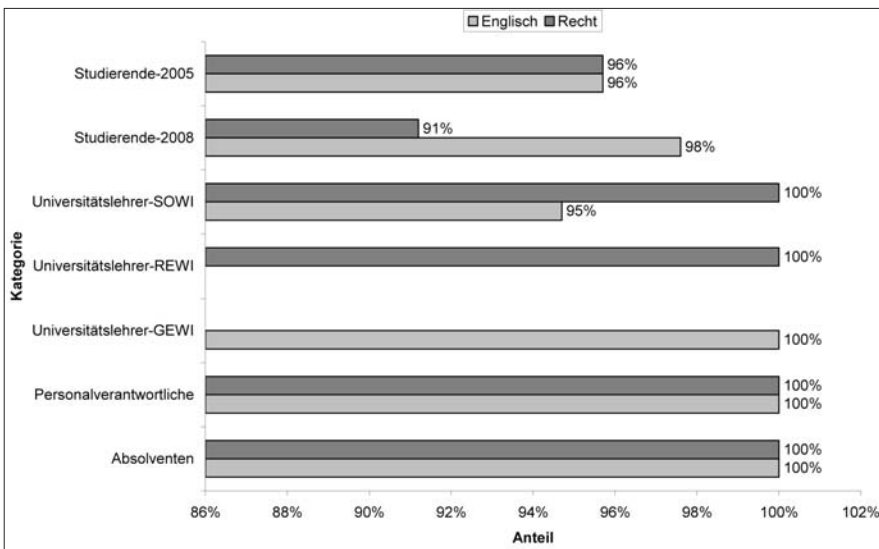
Bezüglich Fremdsprachen wird konkret nach Englisch gefragt, da es an der Universität Graz diesbezüglich keine Wahlmöglichkeit gibt. Im Rahmen einer Filterfrage (Frage 9), die der Frage 3 für die Rechtsfächer entspricht, wird erhoben, ob es überhaupt als sinnvoll erachtet wird, Englisch als Pflicht- oder auch Wahlfach im Rahmen eines Bakkalaureats-Studiums der Betriebswirtschaft zu unterrichten. Die Fragen 10, die der Erhebung des erwünschten Umfangs von Englisch als Pflichtfach dient, und 13, die sich auf zusätzlich erwünschte Fremdsprachen bezieht, sind bezüglich Aufbau und Antwortmöglichkeiten analog zu den Fragen 4-7 bzw. 8 gestaltet. Darüber hinaus wird noch ermittelt, ob der Schwerpunkt der Englischausbildung auf der Vermittlung von Grammatik und Wortschatz oder eher auf der Vermittlung von betriebswirtschaftlichen Inhalten auf Englisch liegen sollte (Frage 11), und ob es als sinnvoll erachtet wird, wenn deutschsprachige Universitätslehrer trotz eventueller sprachlicher Defizite betriebswirtschaftliche Inhalte auf Englisch unterrichten (Frage 12). Unter Einsatz des beschriebenen Fragebogens wurden bereits im Sommersemester 2005 mehr als 200 Studierende der Betriebswirtschaft an der Universität Graz in Form von mündlichen Interviews befragt. Im Sommersemester 2008 wurden nochmals mehr als 200 Studierende auf die gleiche Weise sowie zusätzlich rund 50 sonstige Betroffene befragt (vgl. Tabelle 3). Von den insgesamt 112 relevanten und per E-Mail kontaktierten Universitätslehrern (davon gehörten 50 Personen der SOWI-Fakultät, 45 der REWI-Fakultät und 17 als Anglisten der GEWI-Fakultät an), schickten 40 den ausgefüllten Fragebogen innerhalb der gesetzten Frist von zwei Wochen zurück (SOWI: 19, REWI: 12, GEWI: 9). Für die Gruppen der Personalverantwortlichen und der Absolventen sollte lediglich ein erster Trend ermittelt werden. Zu diesem Zweck wurden 10 Personalverantwortliche telefonisch um einen Interviewtermin gebeten, 7 sagten zu. Weiters wurden 50 Betriebswirte, die Mitglieder des Absolventenverbandes der Universität Graz waren, per E-Mail kontaktiert und um Beantwortung des beigefügten Fragebogens gebeten; lediglich vier Absolventen kamen dieser Bitte nach. Sämtliche Befragungen wurden von Studierenden der Betriebswirtschaft im Rahmen von Lehrveranstaltungen des Autors durchgeführt. Diesen Interviewern sei an dieser Stelle recht herzlich gedankt.

Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe

Kategorie	Anzahl	Geschlecht	
		Weiblich	Männlich
Studierende-2005	208	103	105
Studierende-2008	205	109	96
Universitätslehrer	40	14	26
Personalverantwortliche	7	4	3
Absolventen	4	3	1
Summe	464	233	231

3.2 Ergebnisse

Abbildung 1: Sinnhaftigkeit von Recht und Englisch



Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, sind die Ergebnisse hinsichtlich der beiden Filterfragen recht eindeutig. Mehr als 90% der Studierenden halten es für sinnvoll, Recht im Rahmen eines betriebswirtschaftlichen Bakkalaureats-Studiums zu unterrichten, wobei dieser Wert von 2005 auf 2008 um fünf Prozentpunkte gefallen ist. Die Gründe dafür müssen hier offen bleiben. Bezüglich Englisch liegt die Befürwortung seitens der Studierenden in beiden Jahren sogar bei über 95%, Tendenz steigend. Innerhalb der übrigen Betroffenengruppen sind die Ergebnisse – bis auf eine Ausnahme – vollkommen homogen. Alle befragten Personalverantwortlichen und Absolventen bestätigten die Sinnhaftigkeit des Unterrichts von Rechtsfächern und Englisch im Zuge eines betriebswirtschaftlichen Studiums. Den gleichen Grad an Zustimmung erhielten die Rechtsfächer seitens der facheinschlägigen Universitätslehrer der SOWI- sowie der REWI-Fakultät. Bezüglich Englisch gab es zwar unter den An-

gestigten ungeteilte Befürwortung, aber ein Angehöriger der SOWI-Fakultät hat doch die Sinnhaftigkeit von Englisch verneint. Somit lässt sich festhalten, dass beinahe alle Befragten die folgenden Detailfragen zu Recht und Englisch beantworteten.

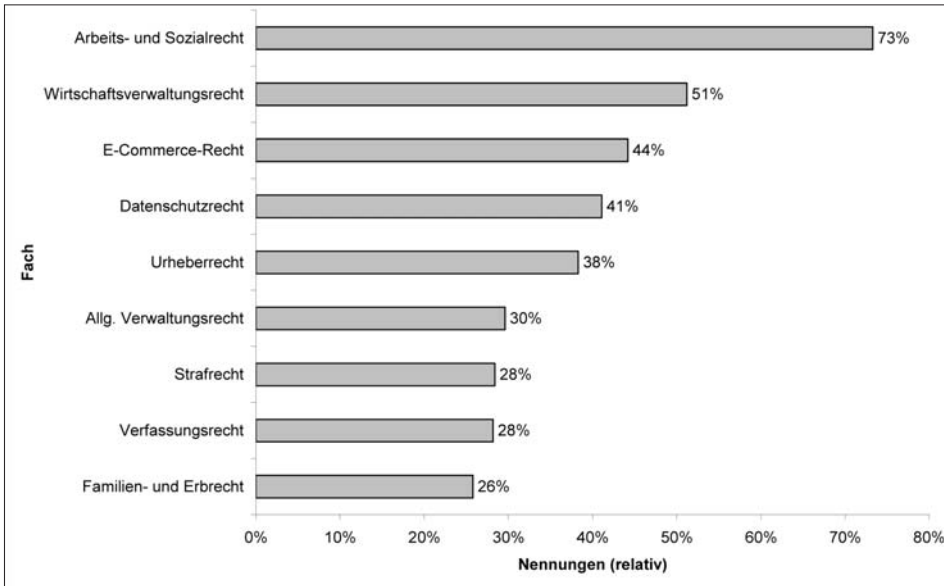
3.2.1 Rechtsfächer

Der erwünschte Umfang der vier aktuell vorgeschriebenen Rechtsfächer geht aus Tabelle 4 hervor, die sich auf die jeweiligen Modalwerte als Maße der zentralen Tendenz bezieht. Liegt der Modus bei „gleich viel“ (=), so wird noch zusätzlich in Klammer angegeben, ob die Tendenz eher in Richtung „mehr“ (+) oder „weniger“ (-) geht. Aus Sicht der Studierenden scheint der aktuelle Umfang der Rechtsfächer ziemlich genau zu passen. Die Ergebnisse hinsichtlich der einzelnen Fächer unterscheiden sich nur insofern, als die Tendenz bezüglich Europarecht in Richtung „weniger“, bezüglich der übrigen drei Rechtsfächer dagegen in Richtung „mehr“ geht. Praktisch identisch ist die Sichtweise der Universitätslehrer der SOWI-Fakultät, während sich die Angehörigen der REWI-Fakultät Finanzrecht und Unternehmensrecht durchaus in erhöhtem Ausmaß vorstellen könnten. Ähnlich sehen dies auch die Personalverantwortlichen sowie die Absolventen. Würde man auf Basis des erwünschten Umfangs eine Rangliste der vier angebotenen Rechtsfächer erstellen, so läge Unternehmensrecht an erster Stelle, gefolgt von Finanzrecht, Vertragsrecht und Europarecht. Immerhin würden 16 aller insgesamt befragten Personen Europarecht als Pflichtfach gänzlich streichen, während dies hinsichtlich Vertragsrecht nur von drei Personen, hinsichtlich Finanzrecht nur von vier Personen und hinsichtlich Unternehmensrecht gar nur von einer Person so gesehen wird. Zwischen Studierenden, die das jeweilige Fach bereits absolviert haben, und jenen, bei denen dies noch nicht der Fall ist, gibt es hinsichtlich des erwünschten Umfan-

Tabelle 4: Erwünschter Umfang von Recht und Englisch

Kategorie	Recht				Englisch
	Europarecht	Finanzrecht	Unternehmensrecht	Vertragsrecht	
Studierende-2005	= (-)	= (+)	= (+)	= (+)	+
Studierende-2008	= (-)	= (+)	= (+)	= (+)	++
Universitätslehrer-SOWI	= (-)	= (+)	= (+)	= (=)	++
Universitätslehrer-REWI	= (-)	+	+	= (+)	/
Universitätslehrer-GEWI	/	/	/	/	+
Personalverantwortliche	= (-)	+	+	= (+)	++
Absolventen	= (+)	+	++	+	++

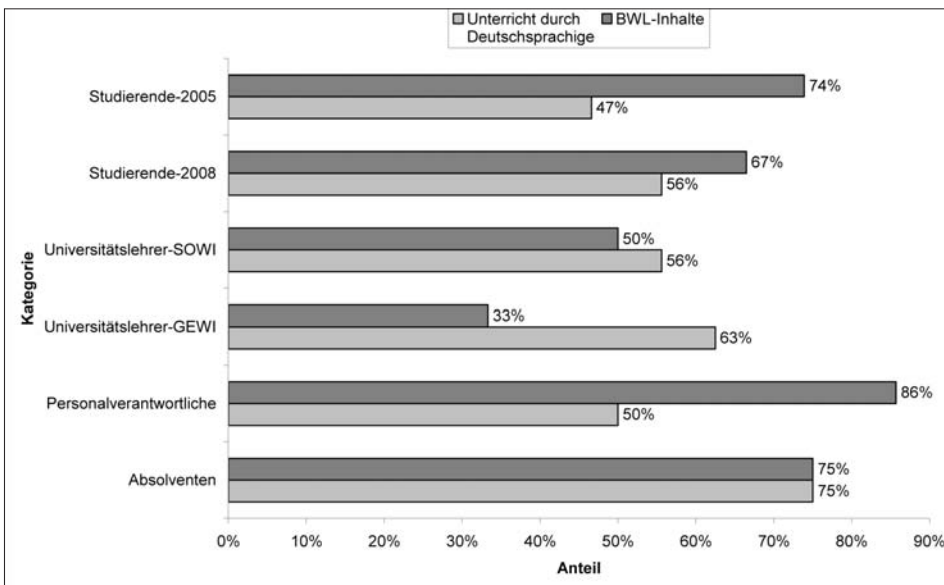
Abbildung 2: Wunschfächer – Recht



ges der einzelnen Fächer keine nennenswerten Unterschiede (auf Basis des Korrelationskoeffizienten nach Spearman).

Auf die Frage, welche Rechtsfächer neben den vier bisher genannten im Rahmen eines Studiums der Betriebswirtschaft angeboten werden sollten, gaben 73% der Befragten „Arbeits- und Sozialrecht“ als Antwort (vgl. Abbildung 2). Die Befürworter würden sich dieses Fach mehrheitlich als Pflichtfach in einem Umfang von 4 ECTS-Punkten wünschen. Mehr als die Hälfte der Befragten hat sich weiters für Wirtschaftsverwaltungsrecht ausgesprochen; dieses sollte allerdings eher als Wahlfach im Ausmaß von ebenfalls 4 ECTS-Punkten angeboten werden. Für alle übrigen in Abbildung 2 genannten Fächer gilt hinsichtlich Art und Umfang der Ausgestaltung dasselbe. Interessant erscheint der Umstand, dass Verfas-

Abbildung 3: Englisch – Details



sungsrecht nur von 28% der Befragten genannt wurde, obwohl dieses Fach in zahlreichen untersuchten Studienplänen (vgl. Tabelle 1) als Pflichtfach verankert ist.

3.2.2 Fremdsprachen

Aus der letzten Spalte von Tabelle 4 geht hervor, dass sich die Mehrheit der Befragten Englisch in einem weit über die derzeitigen 8 ECTS-Punkte hinausreichenden Umfang wünschen würde. Lediglich die im Jahre 2005 befragten Studierenden sowie die befragten Anglisten wären bereits mit einer geringeren Steigerung im Ausmaß von 1-4 ECTS-Punkten zufrieden.

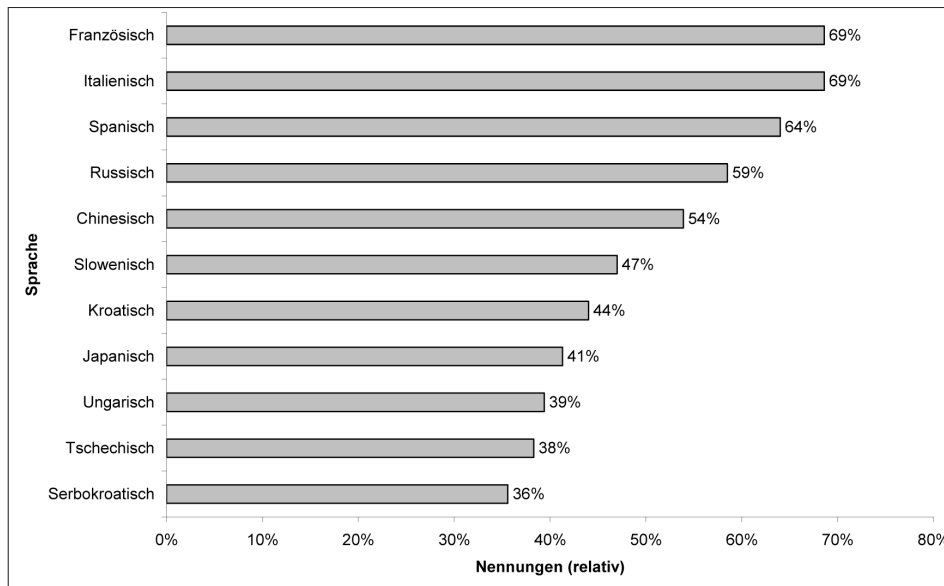
Eine deutliche Mehrheit der Studierenden ist der Ansicht,

dass der Schwerpunkt der Sprachenausbildung auf der Vermittlung von betriebswirtschaftlichen Inhalten auf Englisch liegen sollte (vgl. Abbildung 3). Der selben Meinung ist ein Großteil der Personalverantwortlichen sowie der Absolventen. Von den Universitätslehrern der SOWI-Fakultät ist genau die Hälfte dieser Ansicht, von den Anglisten nur ein Drittel. Allerdings verteilt sich der Rest auf die beiden Antwortmöglichkeiten „Vermittlung von Grammatik und Wortschatz“ sowie „beides“ (Vermittlung von betriebswirtschaftlichen Inhalten auf Englisch und Vermittlung von Grammatik und Wortschatz), sodass letztlich nur ganz wenige Universitätslehrer für eine reine Vermittlung von Grammatik und Wortschatz votierten. Demgegenüber sprachen sich immerhin 77 Studierende (19%) für diese Variante aus.

Aus Abbildung 3 geht weiters hervor, dass es überraschend viele der Befragten als sinnvoll erachten, wenn deutschsprachige Universitätslehrer betriebswirtschaftliche Inhalte auf Englisch unterrichten. Besonders hervorzuheben ist der Umstand, dass die Anglisten dies sogar stärker befürworten als die Universitätslehrer der SOWI-Fakultät. Stützt man sich auf dieses Ergebnis, so ließe sich das Angebot an englischsprachigen Lehrveranstaltungen ohne großen organisatorischen Aufwand für die Universitäten erweitern, sofern die betroffenen Vortragenden damit einverstanden wären.

Gemäß Abbildung 4 sind die drei meist gewünschten sonstigen Fremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch. Für alle in Abbildung 4 ange-

Abbildung 4: Wunschsprachen



fürten Wunschsprachen gilt, dass die Mehrheit aller Befragten diese gerne als Wahlfächer in einem Umfang von zumindest 4 ECTS-Punkten im Angebot betriebswirtschaftlicher Studiengänge sehen würde.

4. Resümee

Würde man sich an den Wünschen der befragten Studierenden und sonstigen Betroffenen orientieren, so sollte ein betriebswirtschaftliches Bakkalaureats-Studium jedenfalls die folgenden Rechtsfächer als Pflichtfächer umfassen: Finanzrecht und Unternehmensrecht im Umfang von mehr als 4 ECTS-Punkten, Arbeits- und Sozialrecht sowie Vertragsrecht im Umfang von zumindest 4 ECTS-Punkten und Europarecht im Umfang von mindestens 2 ECTS-Punkten. Daneben sollten noch weitere Rechtsfächer, wie etwa Wirtschaftsverwaltungsrecht, Immaterialgüterrecht oder auch Datenschutzrecht, im Rahmen von Wahlfachkatalogen angeboten werden.

Bezüglich Englisch als Pflichtfach würden sich die Befragten mehrheitlich einen Umfang von mehr als 12 ECTS-Punkten wünschen. Dieser Umfang ginge deutlich über den derzeit an der Universität Graz und auch über den durchschnittlich an den übrigen österreichischen Universitäten vorgesehenen Umfang hinaus. Hinsichtlich der noch größeren Differenz zur derzeitigen Situation in Deutschland ist anzumerken, dass die Schlussfolgerungen der empirischen Studie im Hinblick auf Fremdsprachen auf Österreich beschränkt bleiben sollten. In Deutschland sind Fremdsprachen traditionell kaum im Pflichtprogramm betriebswirtschaftlicher Studiengänge verankert, und möglicherweise wird dies von den Stakeholdern in Deutschland auch nach wie vor so gewünscht. Klarheit könnte eine entsprechende empirische Untersuchung liefern.

Abschließend sei noch erwähnt, dass das betriebswirtschaftliche Bakkalaureats-Studium an der Universität Graz zur Zeit gerade reformiert wird. Der entsprechende Studienplanentwurf, der mit Herbst dieses Jahres in Kraft treten soll, sieht hinsichtlich der Rechtsfächer geringfügige (anstelle von Europarecht wird Arbeits- und Sozialrecht als Pflichtfach eingeführt), hinsichtlich des Fremdsprachenangebotes dagegen keinerlei Änderungen vor. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da dieser Studienplan – wie dies leider nach wie vor vielerorts üblich ist (vgl. Reichmann 2003, S. 104f.) – von einigen wenigen Personen (vor allem den Angehörigen der einschlägigen Studienkommission) „auf dem

grünen Tisch“ entwickelt wurde, ohne vergleichende Analysen durchzuführen und ohne ein umfassendes Meinungsbild der Betroffenen einzuziehen.

Literaturverzeichnis

- Kieser, A./Frese, E./Müller-Böling, D./Thom, N. (1996): Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB), Ergänzungsheft 1, S. 69-94.
- Madaus, G./Scriven, M./Stufflebeam, D. (1983): Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, Boston/Dordrecht/London.
- Moloney, B. (1995): Learning the international language of business. In: Asian Business Review, October, p. 78-82.
- Reichmann, G. (2003): Evaluierung einer Studienplanreform am Beispiel der Studienrichtung „Betriebswirtschaft“ an der Universität Graz. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Jg. 2/H. 4, S. 97-106.
- Reichmann, G./Sommersguter-Reichmann, M. (2004): Analyse und Evaluation der Rahmenbestimmungen von Studienplänen am Beispiel eines betriebswirtschaftlichen Studienganges. In: Das Hochschulwesen, Jg. 52/H. 3, S. 100-105.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland: empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster u.a.
- Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2008): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Pharmazie 2006/2007, Verbund-Materialien Band 22, Hamburg.
- Wöhe, G./Döring, U. (2008): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 23. Aufl., München.
- Zwyssig, M. (2001): Die inhaltliche Neugestaltung betriebswirtschaftlicher Studiengänge. In: Das Hochschulwesen, Jg. 49/H. 4, S. 119-124.

■ Gerhard Reichmann, Institut für Informationswissenschaft und Wirtschaftsinformatik, Universität Graz,
E-Mail: gerhard.reichmann@kfunigraz.ac.at

Marita Ripke



Marita Ripke

Technik ohne Machos – Frauenstudiengang Informatik und Wirtschaft an der HTW Berlin

In her article **Technology without machos – Women's degree programmes "computer science" and "economics" at the HTW Berlin**, *Marita Ripke* ties in with the traditional likes and dislikes of women in their choice of profession. She points out opportunities and necessities - of political nature - a greater interest of women in IT occupations would implicate. Given the traditional abstinence of women, *Martina Ripke* explores, what has to be done to spark women's interest in those degree programs.

The newly developed program, which started to run in the winter term 2009/2010, also works on gender equality and tries to pave the way for women in these secure and promising (and better paid than the social) professions. The article demonstrates alternatives and, to some extent, compensatory approaches that are able to attract women with negative experiences. For the program itself, all didactical capabilities, which are known to be able to make the study atmospheric and the outcome of learning positive, are activated. The majority of women respond stronger to these aspects than the majority of men. We wish the program success!

Die Elektro- und IT-Branche hat Nachwuchssorgen. Eine im Jahr 2009 durchgeführte Umfrage unter den VDE-Mitgliedsunternehmen ergab, dass 81% der befragten Firmen glauben, ihren Bedarf an Mitarbeitern in den kommenden Jahren nicht decken zu können.¹ Und auch der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM) weist auf die hohe Nachfrage nach informationstechnischen Fachkräften hin. Im 1. Quartal 2009 machte der Umsatz im IT-Business 59 Millionen Euro aus, was trotz Weltwirtschaftskrise ein Plus von 16% gegenüber dem Vorjahr ist. Die weitaus meisten offenen Beschäftigungspositionen gibt es derzeit im Bereich der Informationstechnologien.

1. Ausgangssituation

Die hohe Nachfrage nach Fachkräften in diesen Berufszweigen hat die Bundesregierung veranlasst, einen umfassenden Förderkatalog für Ausbildungen und Studiengänge im MINT-Bereich aufzulegen. Unter den verschiedenen Maßnahmen finden sich auch solche, die speziell Mädchen und junge Frauen für diese - für sie eher untypischen - Tätigkeitsfelder werben. Dies scheint notwendig, da junge Frauen mehrheitlich nach wie vor nicht in technische Bereiche gehen, sondern traditionell soziale, pflegerische oder kommunikative Berufe ergreifen. Mit Schnupperstudien, Mädchen-machen-Technik-Tage, Techno-Clubs, Mentoring-Programmen, Girlsday usw. wird seit längerer Zeit versucht, junge Frauen an die MINT-Fächer heranzuführen.

Regina Buhr, Sozialwissenschaftlerin bei VDI/VDE IT, sagt: „Ohne die verstärkte Einbeziehung von jungen Frauen in technische Berufe und den Verbleib der Frau-

en, die sich bereits in technischen Arbeitsfeldern betätigen, ist der Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft nicht zu befriedigen. Eine Situation, die eine Chance für Frauen darstellt“ (Buhr 2004, S. 28).

2. Gender und IT

Doch trotz all dieser Anstrengungen auf hochschul- und wirtschaftspolitischer Ebene kann keine gravierende Änderung der Studien- und Berufswahl bei jungen Frauen beobachtet werden. Die Tradition in der beruflichen Orientierung bei jungen Frauen (auch jungen Männern) scheint hartnäckig und nur sehr langsam veränderbar zu sein. Im Vergleich zu anderen Ländern sind die deutschen Mädchen laut PISA weniger fit am Computer.² Sie besitzen seltener einen eigenen Rechner (Komoss 2006, S. 22) und verbringen auch weniger Zeit an ihm (Dickhäuser 2001). Im Unterschied zu Jungen nutzen sie ihn auch anders. Während Jungen den Computer zum Spielen einsetzen, gebrauchen Mädchen den PC für kommunikative Zwecke (E-Mails und Chats). Sie nutzen den Computer auch eher als „Werkzeug“ für die Lösung von Problemen und sind beim Umgang weniger technisch, sondern ganzheitlich orientiert. Anders als Jungen belegen Mädchen weitaus seltener das Fach Informatik in der Schule. So erstaunt es nicht, dass Jungen zum Zeitpunkt der Studienentscheidung tendenziell größere fachspezifische Vorkenntnisse besitzen, was selektierend bei der Studienwahl wirkt. Mädchen und junge Frauen haben demzufolge ein geringeres Selbstbewusstsein im Umgang mit Computern (Komoss a.a.O., S. 23ff.) und

¹ www.vde.com/de

² www.welt.de/data/2006/01/25/836091

lassen sich schneller entmutigen, wenn sie feststellen, dass sie geringere Vorkenntnisse besitzen (Wilson 2003, S. 127-142).

3. Frauen in IT-Studiengängen

Der Anteil der Frauen in IT-Studiengängen beläuft sich im letzten Jahrzehnt konstant auf ca. 15%. In der Medieninformatik studieren zumeist mehr Frauen (ca. 25%), in der Technischen und Angewandten Informatik dagegen weniger (ca. 6%). Der Grund für den geringen Frauenanteil ist sicher nicht ihre mangelnde Eignung. Neben der Unsicherheit im Umgang mit Computern ist die Ursache eher in der Tatsache zu suchen, dass Informatik männlich konnotiert ist und weibliche Vorbilder sowie gendersensibler Unterricht in den Schulen fehlen. Die Informatik-Studiengänge wirken nicht attraktiv auf Frauen und es herrschen Klischees und Vorurteile gegenüber dem Berufsbild des Informatikers vor. Ein Klischee: Informatik wird nur von seltsamen Typen („Nerds“) studiert, die unsozial sind, isoliert vor ihrem PC sitzen und lieber mit Maschinen statt mit Menschen arbeiten. So ein Bild schreckt natürlich Mädchen und Frauen ab.

Nach Ansicht von Debora Weber-Wulff, Informatikprofessorin an der HTW Berlin, wirkt das traditionelle Informatik-Studium bei kompetenten Frauen abstoßend. Sie sagt: „Es gibt Hürden, die extra eingebaut sind, um „schwache“ Männer abzuschrecken. Diese Hürden schrecken aber auch gute Frauen ab“ (mündliche Aussage Oktober 2009; siehe auch Seymour 1995, Seymour 1994). In den Ingenieur-, Natur- und Informationswissenschaften wird die Lehre stark von einem männlichen Habitus geprägt, der Wettbewerb und hohe Abbruchquoten hervorbringt. Frauen in traditionellen technischen Studiengängen brauchen also einen hohen Durchsetzungswillen und eine hohe intrinsische Motivation, um zum Studienziel zu gelangen.

4. Pro und Contra

Warum und wie können Frauen nun für ein informationstechnisches Studium begeistert werden gerade, wenn sich viele von ihnen schon in der Schule gegen Informatik entschieden haben?

Reicht es, ihnen attraktive, gut bezahlte Jobs in Aussicht zu stellen? Sind sie nicht vielleicht nur wieder die Lückenbüsserinnen bei der Suche nach Fachkräften? Untersuchungen zeigen, dass für junge Frauen eine gute Bezahlung im Job und ein sicherer Arbeitsplatz keine hinreichend überzeugenden Argumente bei der Studienwahl sind.

Heike Solga (2009) vom Wissenschaftszentrum für Sozialforschung gibt zu bedenken, dass zur Förderung von Frauen in MINT-Berufen untrennbar die notwendige Vereinbarkeit von Beruf und Familie dazugehört. Damit appelliert sie ganz besonders an Unternehmen, sich stärker für die Neugestaltung von Arbeitszeitmodellen, Kinderbetreuung und Karrierechancen für berufstätige Eltern einzusetzen. Solange sich auf dem Technik-Arbeitsmarkt nichts in Richtung Familienfreundlichkeit ändert, sei die Attraktivität dieses Erwerbszweiges nicht gege-

ben und die Entscheidung von Mädchen und jungen Frauen für traditionelle Berufe nur allzu verständlich.

Unter der realistischen Betrachtung dieser komplexen Ausgangslage hat sich der Fachbereich Wirtschaftswissenschaften II an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin trotz alledem und bewusst für die Etablierung eines Frauenstudienganges Informatik und Wirtschaft entschieden.

Die Finanzierung des Studiengangs ist durch den Masterplan des Landes Berlins für fünf Jahre gesichert. Dieser Masterplan hat u.a. das Ziel, in Berlin die Zahl der Studienplätze zu erhöhen, um die größere Nachfrage der kommenden Abiturjahrgänge decken zu können. Mit der Kombination von Informatik und Wirtschaft soll Frauen die Chance eröffnet werden, zukunftssichere und chancenreiche Berufe zu studieren. Ihnen soll vermittelt werden, dass Informatik und zwischenmenschliche Kommunikation hervorragend zusammenpassen. Der Studiengang wirbt deswegen sehr gezielt mit detailliert beschriebenen, kommunikativen und kreativen Berufsbildern, die vom wachsenden Dienstleistungsmarkt der Informationstechnologien nachgefragt werden.³

Neben der Eröffnung von attraktiven und dynamischen Einstiegspositionen in IT-Feldern, will der Frauenstudiengang mit der verstärkten Ausbildung von Informatikerinnen auch mehr weibliche Vorbilder in Wirtschaft und Hochschulen schaffen. Weibliche Vorbilder spielen für die Orientierung von Mädchen und jungen Frauen eine wichtige Rolle. Sie dienen nicht nur zur Orientierung und Nachahmung, sondern zeigen auch einen veränderten Entwurf von weiblicher Lebensgestaltung auf. An vielen Hochschulen und in Unternehmen wird deshalb das Instrument des Mentorings eingesetzt: Frauen ermutigen andere Frauen, in technische Berufe zu gehen. Dabei entdecken jüngere Frauen, wie sie ihren Berufs- und Lebensweg in einer Männerdomäne gestalten und ihre Karriere anlegen können.

Was muss anders sein, damit Frauen sich für ein Informatik-Studium in einem monoedukativen Studiengang entscheiden? Diese Frage ist bedeutsam, da Frauenstudiengänge in Deutschland über keine lange Tradition verfügen. Anders als einige Women's Colleges in den USA können sie nicht schon allein über eine hohe gesellschaftliche Anerkennung punkten.

Die HTW Berlin ist jedoch in einer günstigen Ausgangslage, da sie von vielen wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen anderer Hochschulen profitieren kann. So stützt sich die Hochschule bei ihrem Vorhaben auf die Erfahrungen anderer Frauenstudiengänge, wie es sie zum Beispiel an der Hochschule Bremen (Internationaler Frauen-Studiengang Informatik, IFI) und an der Hochschule Furtwangen (Wirtschafts-Netze – eBusiness) gibt.

Natürlich ist der Frauenstudiengang kein „Studium light“. Mit diesen Vorurteilen und Abwertungen haben es leider alle Frauenstudiengänge, vor allem innerhalb ihrer Hochschulen zu tun. Der gute Ruf, den Absolventinnen aus Bremen oder Furtwangen aufgrund ihrer sehr guten Ausbildung in den Unternehmen bereits haben,

³ http://www.jobscout24.de/upload/01_jobscout24_arbeitsmarkt_ticker_januar09_863.pdf

wird in absehbarer Zeit diese Vorurteile abbauen helfen. Dazu tragen sicher auch die Industriekooperationen bei: Der IFI-Frauenstudiengang kooperiert mit international agierenden Konzernen wie EADS, Astrium, Siemens, Daimler sowie mit mittelständischen Unternehmen der Region. Für den Frauenstudiengang WirtschaftsNetze hat Hewlett-Packard für sechs Jahre die Patenschaft übernommen. Außerdem unterstützt die Firma den Studiengang mit IT-Ausstattung und vergibt jedes Jahr Stipendien. Weitere Kooperationspartner sind Accenture, IDS-Scheer, IBM und Roche (Hecker 2007, S. 27f.). Die Akzeptanz der Arbeitgeber gegenüber Frauenstudiengängen ist somit deutlich positiv.

Frauenstudiengänge sind Reformstudiengänge und stellen die traditionelle Lehre und Fachkultur in Frage. Innerhalb der Hochschulen werden sie nicht selten als „Störellemente“ und Irritationen (Komoss a.a.O., S. 91) wahrgenommen, worin sicherlich ein Grund ihrer Abwertung liegt. Sie werden leider zumeist nicht als Anregung und Bereicherung für die Hochschulbildung gesehen. Auch wird zu wenig erkannt, dass Monoedukation neue Zielgruppen in der Informatik erschließt und somit ein Gewinn für die tertiäre Ausbildung darstellt. Für die HTW bedeutet das, dass der Studiengang besonders die Frauen ansprechen will, die unsicher gegenüber der Informatik sind, jedoch gute Voraussetzungen mitbringen. Er will aber auch die Frauen ansprechen, die aufgrund von entmutigenden Erfahrungen mit Jungen und Männern ganz explizit ein Informatik-Studium unter Frauen bevorzugen, denn Frauenstudiengänge erfahren in der Informatik ihre Entwertung nur aufgrund ihres monoedukativen Ansatzes und nicht aufgrund einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten (Komoss a.a.O., S. 276). Dass Frauenstudiengänge erfolgreich sind, zeigen nicht zuletzt die Statistiken der Hochschulen in Bremen und Furtwangen: Der Anteil an Informatik-Absolventinnen erhöhte sich in Bremen von 10% auf 20% (Vatterott 2009, S. 91-100) und in Furtwangen sogar von 12% auf 40% (Hecker a.a.O., S. 27f.).

5. Charakteristiken des Frauenstudiums an der HTW Berlin

Der Frauenstudiengang wirbt mit gendersensibler, innovativer, frauen- und familienfreundlicher Lehre. Es ist bekannt, dass Frauen ein Studium unter Frauen zumeist als entspannter und angenehmer empfinden. Die *Studienzufriedenheit* an Women's Colleges in den USA ist gerade in männlich dominierten Studienfächern deutlich höher. Auch in den existierenden Frauenstudiengängen in Deutschland schätzen die Frauen mittlerweile die Monoedukation. Warum? Der Konkurrenzdruck zu männlichen Kommilitonen fällt weg und der „Kampf“ um fachliche und soziale Anerkennung durch das andere Geschlecht ist nicht vorhanden. Allein diese Momente sind für Frauen attraktiv. Es lässt sich auch beobachten, dass Studentinnen in MINT-Fächer an us-amerikanischen Women's Colleges häufiger promovieren als ihre Geschlechtsgenossinnen in vergleichbaren gemischt-geschlechtlichen Studiengängen. Rund ein Drittel aller weiblichen Führungskräfte besuchten in den USA ein Women's College (Xuan Müller 2008).

Da Studentinnen zumeist mit wenig Informatik-Vorwissen zum Studium gelangen, soll die Studienzufriedenheit auch durch eine auf die Bedürfnisse zugeschnittene Einführung gestärkt werden. Die Erfahrung in Bremen zeigt, dass Hinführung zur Informatik essentiell ist, damit Frauen nicht früh ihr Studium abbrechen. Attraktiv ist in dieser Hinsicht auch eine internationale Ausrichtung des Studiums, deshalb soll die Mobilität von Studentinnen auch an der HTW aktiv unterstützt werden.

In der Konzeption des Frauenstudiengangs an der HTW wird großer Wert auf das Lernen und Arbeiten in Gruppen gelegt, denn viele Frauen bevorzugen das gemeinsame Lernen mit anderen (Frehill 2003). Durch die vorgesehenen Projekt- und Gruppenbezüge ist beabsichtigt, nicht nur die Solidarität und den Netzwerkgedanken zu fördern, sondern auch soziale Kompetenzen wie Leitung von Gruppen, Konfliktmanagement und Teamfähigkeit zu schulen.

Da die Absolventinnen in IT-Dienstleistungsbereichen tätig werden, sieht der Studiengang eine verstärkte *Ausbildung in sozialen Kompetenzen* vor. Diese Kompetenzen werden in der heutigen Arbeitswelt und besonders auch im IT-Bereich immer wichtiger. Schon während des Studiums müssen die Studentinnen lernen, dass eine effektive und teamorientierte Zusammenarbeit der Schlüssel zum erfolgreichen Abschluss auch größerer Projekte ist. Trainiert werden auch die überzeugende Präsentation von Ergebnissen, Rhetorik, Moderation, Führung und Konfliktmanagement.

Ein weiteres Charakteristikum des Studiengangs ist die *Flexibilität des Studienprogramms*. Gerade um Schwangeren und studierenden Müttern die Studienbedingungen zu erleichtern, werden verstärkt E-Learning-Module und Blockveranstaltungen in der vorlesungsfreien Zeit integriert. Diese neuen Lehr- und Lernformen haben den Vorzug, dass ein Studieren von zu Hause ermöglicht und die Belastung während des Semesters verringert wird. Der Frauenstudiengang will damit ganz gezielt Frauen mit Familienplanung und mit Kindern ansprechen. Auf Wunsch wird auch ein individueller Studienplan erarbeitet.

Die HTW Berlin unterstützt Frauen durch Kooperationen mit Kitas zusätzlich aktiv bei der Kinderbetreuung. Eine hochschuleigene Kita ist auf dem neuen Campus an der Spree in Planung.

Der Frauenstudiengang besitzt einen hohen *Anwendungsbezug, Praxisnähe und Interdisziplinarität*. Mit dieser Ausrichtung gewinnt das Studium bei Frauen an Attraktivität. Denn Frauen möchten mehr als Männer erkennen, wozu sie etwas lernen und wo der Nutzen liegt, wie der Praxisbezug hergestellt wird und wie unterschiedliche Fachgebiete miteinander verzahnt sind. Deswegen werden im Frauenstudiengang neben der Informatik, die den größten fachlichen Anteil ausmacht, interdisziplinär betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, Mathematik, Fremdsprachen und soziale Kompetenzen vermittelt. So wird beispielsweise Mathematik mit einem hohen Anwendungsbezug zur Informatik gelehrt. Der Kooperation mit der Industrie kommt ebenfalls eine hohe Bedeutung zu. Regelmäßige Exkursionen, Praktika und Abschlussarbeiten, die in Zusammenarbeit mit Firmen verfasst werden sollen, bauen die Brücke zur Praxis.

Ein Frauenstudium braucht eine andere, *gendergerechte Hochschuldidaktik*. Wie schon erwähnt, besitzen Frauen einen anderen Zugang zur Technik als Männer. Dieser spezifische Zugang, der eher planerisch, ganzheitlich und problemlösend ist, soll Basis der Lehre sein. Auch wird eine interaktive Lernatmosphäre hergestellt, da Frauen diese bevorzugen (Kirk/Zander 2002, S. 117-125). Die Lehrenden werden durch umfassende Didaktik-Schulungen mit einer gendergerechten Hochschuldidaktik vertraut gemacht.

Im Frauenstudiengang soll den Studentinnen ein hohes Maß an *Betreuung, Wertschätzung und Anerkennung* zukommen. Gerade Wertschätzung und Anerkennung sollen gezielt im Fokus der lernunterstützenden Umgebung sein. Metz-Göckel berichtet, dass das Women's College Wellesley in den USA sich gerade dadurch positiv auszeichnet, dass keine abwertenden Untertöne und geringschätzigen Bewertungen gepflegt werden. Stattdessen herrsche eine „Kultur der Ermutigung“ vor, die ein Gefühl von Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit entstehen ließe (Metz-Göckel 2004, S. 59).

6. Zahlen und Fakten zum Studiengang

Jedes Wintersemester stehen 40 Studienplätze für Frauen im Bachelor-Studiengang Informatik und Wirtschaft zur Verfügung; die Immatrikulation erfolgt einmal jährlich. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester, wobei im vierten Semester ein 15-wöchiges betriebliches Praktikum stattfindet, welches auch im Ausland absolviert werden kann. Exkursionen zu Firmen unterstützen die Suche nach Praktikumsplätzen und späteren Einstiegsmöglichkeiten.

Zum Wintersemester 2009/10 bewarben sich 130 Frauen, eine erfreulich hohe Zahl. Somit konnten alle Studienplätze besetzt werden. Der NC lag bei 1,6. Die Studentinnen des ersten Semesters kommen zu zwei Dritteln aus Berlin, ein Drittel stammt aus den anderen neuen und alten Bundesländern. Während der Migrantinnenanteil bei ca. 15% liegt, besitzt die Hälfte der Studentinnen eine Berufsausbildung oder hat bereits ein Studium absolviert. 10 Studentinnen haben Kinder, was bedeutet, dass der Anteil an studierenden Müttern in diesem Studiengang im Vergleich zu anderen Studiengängen deutlich höher liegt. Die Ausrichtung des Studiengangs als familienfreundlich wurde von den Studentinnen also positiv aufgenommen. Für die Bewerberinnen war auch wichtig, dass – wie in der Werbung ausdrücklich betont – bei NULL angefangen wird und Vorkenntnisse in Informatik nicht notwendig sind.

Gefragt nach der Motivation für das Studium, gaben viele Studentinnen ihr Interesse an Informatik und Wirtschaft sowie ihre beruflichen Zukunftschancen an.

Die Verknüpfung dieser beiden Fächer wird aus dem Curriculum deutlich:

Informatik

- Programmierung, Datenbanken, Software-Engineering,
- Rechnerarchitektur/Rechnernetze, Datenschutz und Datensicherheit,
- Webtechnologien, ECommerce, Usability/Accessibility

Wirtschaft

- Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen
- Exkursionen zu Firmen
- Mathematik und Statistik
- English for Computing Business und eine weitere Fremdsprache

Soziale Kompetenzen

- Präsentationstechniken, Konfliktbewältigung und Mediation
- Projekt-, Verhandlungs- und Karrieremanagement
- Existenzgründung
- Rhetorik und Führungskompetenz

Der monoedukative Unterricht findet nicht in allen Fächern statt. Die allgemein-wissenschaftlichen Ergänzungsfächer und Fremdsprachen, die die Studentinnen absolvieren, werden in gemischten Gruppen absolviert. Im Anschluss an das Bachelor-Studium können die Absolventinnen bei Interesse zwischen drei Master-Studiengängen an der HTW Berlin wählen: Wirtschaftsinformatik, Internationale Medieninformatik und Angewandte Informatik.

Weitere Informationen befinden sich auf der Homepage des Frauenstudienganges: <http://fiw.f4.htw-berlin.de/>.

Literaturverzeichnis

- Buhr, R. (2004): Technikwelten als Frauenwelten. In: Forum Wissenschaft, H. 3, S. 28.
- Dickhäuser, O. (2001): Computernutzung und Geschlecht, Münster.
- Frehill, L. M. et.al. (2003): 2002 Survey of Literature. <http://www.nmsu.edu/~advpro/SWE%20LitRevSummer%2003.pdf>
- Hecker, G. (2007): Der Frauenstudiengang Wirtschaftsnetze (eBusiness). In: FIF Kommunikation, H. 2, S. 27f.
- Kirk, M./Zander, C. (2002): Bridging the digital divide by co-creating a collaborative computer science classroom, JCSC, Vol. 18/No. 2, pp. 117-125.
- Komoss, R. (2006): Frauenstudiengänge – zwischen Vorteil und Vorurteil, Dissertation.
- Metz-Göckel, S. (2004): Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Womens's Colleges, Wiesbaden.
- Ripke, M./Gross, M./Herzog, E./Dombrowski, E.-M./Wüst, H./Ruschhaupt, U./Erlemann, C. (2004): Chancengleichheit an der TFH Berlin, Forschung für die Praxis – Forschungsbericht der TFH Berlin.
- Seymour, E. (1995): The Loss of Women from Science, Mathematics and Engineering Undergraduate Majors; An Explanatory Account. Science Education Vol. 79/No. 4, pp. 437-473.
- Seymour, E./Hewitt, N. M. (1994): Talking about Leaving. Boulder, Co. University of Colorado.
- Solga, H. (2009): Das falsche Geschlecht, Die Zeit, Nr. 37, S. 71.
- Vatterott, H.R. (2009): Vom Experiment zur Normalität – Der Internationale Frauenstudiengang Informatik (IFI) an der Hochschule Bremen, In: Thaler, A./Wächter, C. (Hg.): Geschlechtergerechtigkeit in technischen Hochschulen – Theoretische Implikationen und Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und Schweiz, München, Wien.
- Wilson, F. (2003): can compute, won't compute: women's participation in the culture of computing. In: New Technology, Work and Employment, Vol. 18/No. 2, pp. 127-142.
- Xuan Müller, C. (2008): Von allen guten Frauen verlassen? In: DUZ Magazin, H. 09. http://duz.de/docs/artikel/m_09_08frauen.html.

■ Dr. Marita Ripke, Wiss. Mitarbeiterin im Frauenstudiengang Informatik und Wirtschaft, HTW Berlin, E-Mail: marita.ripke@htw-berlin.de

Kerstin Alber

Individuelle Lernförderung in Schüler-Studierenden-Teams – Rechtschreiben lernen mit der Werkzeugbox



Kerstin Alber

As a suggestion for future prospects, *Kerstin Alber* has written a report of experience, from the context of a modified training for teachers of German: **Individual learning support in pupil-student teams – Learn how to spell with the tool box**. Here, we can identify the concept of a seminar that provides a specific interaction between study and practical school training. Thereby it is able to solve the virulent problem of spelling which is quite common in the occupational areas of pupils from secondary modern schools – but is unfortunately known in other types of schools as well. It provides prospective teachers with valuable insights and experiences that should be processed in the learning diary.

Individuelle Lernstandsanalysen und darauf beruhende individuelle differenzierte Lernförderung sind zentrale Forderungen der Bildungspläne. Die konkrete Umsetzung kommt im Unterricht jedoch oft zu kurz. Häufig bietet der reguläre Unterricht hierzu nicht die notwendigen Rahmenbedingungen. An der PH Ludwigsburg wurde im Wintersemester 2007/08 eine neue Förderkonzeption erprobt, bei welcher Studierende des Seminars „Sprachliche Normierung und Sprachreflexion“ mit Schülerinnen und Schülern einer sechsten Hauptschulklasse Lernteams bildeten. Ziel war es, auf der Grundlage der individuellen Lernstände und Interessengebiete der Schülerinnen und Schüler diesen mit der so genannten Werkzeugbox Rechtschreibstrategien zu vermitteln und Wege zu eigenverantwortlichen Übungs- und Überarbeitungsmethoden aufzuzeigen, von denen im Regelunterricht profitiert werden kann.

1. Ausgangspunkt

Die Idee zu diesem Projekt entstand in einem Gespräch mit dem Schulleiter, der auf der Suche nach einer LRS-Betreuung von Grundschulern war. Im Verlauf der weiteren Vorgespräche stellte sich jedoch heraus, dass der eigentliche Förderbedarf in der Hauptschule liegt. Für die Studierenden des Faches Deutsch ist der Besuch der Veranstaltung „Sprachliche Normierung und Sprachreflexion“ verbindlich. In der Vergangenheit zeigte sich, dass ein rein theoretisch ausgerichtetes Seminar nur zu

einem geringen Lernzuwachs bei den Studierenden führt. Außerdem vermissen die Studierenden häufig den Praxisbezug von Seminaren. Auf dieser Grundlage entstand die Idee, die Bedürfnisse von Seiten der Schule und der Studierenden zusammenzuführen und ein Seminar zu konzipieren, bei welchem Studierende fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Input aus dem Seminar erhalten und gleichzeitig die Möglichkeit haben, das Gelernte unmittelbar in der praktischen Förderung zu erproben. Umgekehrt sollten die Schülerinnen und Schüler in die besondere Situation einer persönlichen Betreuung kommen und eine speziell auf sie und ihren Lernstand zugeschnittene Förderung erfahren. Die Konzeption zeigt somit exemplarisch einen neuartigen Weg der individuellen Förderung in Kooperation mit einer außerschulischen Institution auf (vgl. Dahmen 2008).

2. Durchführung

Im Vorfeld des Seminars wurde von der Klassenlehrerin in der Klasse die Hamburger Schreibprobe HSP 5-9 B (May/Vieluf/Malitzky 2001a) durchgeführt, so dass die Testbögen rechtzeitig zu Beginn des Seminars vorlagen. Im Seminar wurde in der ersten Sitzung ein theoretischer Einblick in die HSP gegeben. Über die unterschiedlichen Rechtschreibstrategien informierten sich die Studierenden abschließend mit einem Gruppenpuzzle. Jeder Studierende erhielt die HSP eines Schülers. Die Zuordnung erfolgte dabei zufällig. Die erste Aufgabe der

Studierenden bestand darin, dem Schüler einen persönlichen Brief mit einem Bild von sich zu schreiben, um die Schüler auf sich und das Kommende neugierig zu machen. Die Briefe, die von den Studierenden sehr aufwändig gestaltet waren, wurden an die Schule versandt. Des Weiteren wurde die HSP des jeweiligen Schülers ausgewertet. Die hierzu erforderlichen Informationen wurden, wie sämtliche Seminarinformationen, auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellt. In der Folgezeit wurden die Auswertungen der HSP und die Strategieprofile der Schüler im Plenum vorgestellt. Auf diese Weise wurde deutlich, worin die interindividuellen Unterschiede zwischen den Schüler innerhalb einer Klasse liegen und es konnte für jeden Schüler individuell beantwortet werden, was dieser bereits kann, was er noch lernen muss und was ein nächster Lernschritt sein könnte (vgl. Schäfer 2007).

Im ersten Treffen an der Schule wurden die Studierenden und die Schüler vor die Aufgabe gestellt, gemeinsam ein Plakat zu gestalten. Auf diesem Plakat sollte sich das Lernteam vorstellen. Es sollte ein gemeinsames Motiv für das Team gefunden werden (z.B. Fesselballon, Hände, Puzzleteil), die Interessen des Schülers sollten auftauchen und es sollte ein gemeinsamer Slogan formuliert werden i.S. eines persönlichen Ziels, warum es wichtig ist, richtig schreiben zu können. Anschließend wurden die Plakate aufgehängt und die drei besten Plakate wurden prämiert. Auf diese Weise wurde der Erstkontakt erleichtert und gemeinsam im Lernteam auf ein erstes Ziel hingearbeitet.

Im weiteren Verlauf des Seminars bekamen die Studierenden im wöchentlichen Wechsel in einer Woche theoretischen Input im Seminar an der PH und vierzehntägig erprobten sie an der Schule mit Ihrem Schüler eine individuell gestaltete Förderung. Die theoretische Arbeit bezog sich schwerpunktmäßig auf die sprachwissenschaftlich basierte Analyse der unterschiedlichen Rechtschreibphänomene. Im Rahmen der Förderung vor Ort wurde zunächst der Interessenwortschatz der Schüler mit Hilfe einer Mindmap eruiert. Es wurde eine Lernkartei gebastelt, in welche diese Wörter auf Kärtchen übertragen wurden und mit der passenden Rechtschreibstrategie gekennzeichnet wurden. Für die einzelnen Rechtschreibstrategien wurden so genannte Werkzeugkarten hergestellt (vgl. zur Methode).

Im Anschluss an jede Förderung wurde den Studierenden Zeit eingeräumt, um an ihrem Lerntagebuch zu schreiben. In diesem Tagebuch sollte die Förderung dokumentiert werden.

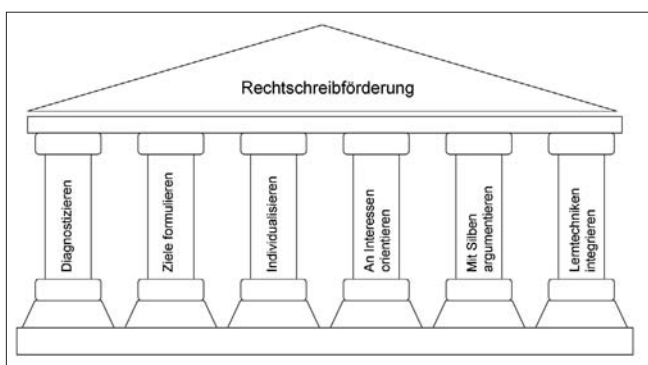
Ein Höhepunkt war sicherlich der Besuch der Schülerinnen und Schüler an der Pädagogischen Hochschule. Die Schüler konnten jetzt umgekehrt die Lernstätte der Studierenden und den ehemaligen Ausbildungsort ihrer Lehrerin kennen lernen. Die Studierenden hatten sich in der Vorbereitung in Vierergruppen zusammengetan und fünf Stationen an der PH ausgestaltet, an denen verschiedene Aktivitäten und Aufgaben von den Schülern in Kleingruppen durchgeführt werden konnten. In der Mensa wurden Pfefferkuchenmänner gebastelt, im Sportgebäude sollten Gewürze erraten werden und es gab Kinderglühwein. Im Biologiegebäude konnte der

Axolotl, ein mexikanischer Schwanzlurch, dessen Gliedmaßen nachwachsen können, besichtigt werden. Außerdem gab es im Dozentenbüro eine Entspannungstation, wo etwas vorgelesen wurde und in der großen Aula konnten Zungenbrecher mit und ohne Mikrophon produziert werden. Den Abschluss bildete ein Erinnerungsfoto von allen auf einer Außentreppe der PH.

3. Methode

Die Lernförderung im Bereich der Rechtschreibung basiert auf den folgenden für die Konzeption m.E. wesentlichen sechs Säulen.

Abbildung 1: Sechs-Säulen-Modell der individuellen Rechtschreibförderung



1. Diagnostizieren

Die Diagnose und Analyse der individuellen Rechtschreibkompetenz erfolgt mit der HSP 5-9 B. Diese wird vollständig, d.h. nach richtig geschriebenen Wörtern, Graphemtreffern und Lupenstellen ausgewertet. Auf der Grundlage der Rechtschreibstrategien wird das Strategieprofil des jeweiligen Schülers bestimmt. Ebenfalls berücksichtigt werden überflüssige orthografische Elemente sowie Oberzeichenfehler, die Hinweise auf nicht gefestigte Rechtschreibstrategien bzw. Konzentrationsmängel geben (vgl. May/Vieluf/Malitzky 2001b). Ergänzend zu den Auswertungsergebnissen der HSP gehen die Beobachtungen der Studierenden über den Schüler beim Verschriften oder in Gesprächen über Schreibungen ein. Auf diese Weise werden zusätzliche Informationen über das Schreibverhalten, Verzögerungen oder Autokorrekturen beim Schreiben und über die RechtschreibEinstellung und -motivation des Schülers erzielt.

2. Ziele formulieren

Ziele werden zum einen von Seiten der Studierenden für den zu betreuenden Schüler formuliert. Auf der Grundlage der Diagnose wird deutlich, was der Schüler bereits kann, was er noch lernen muss und was er als Nächstes lernen soll. Genauso wichtig ist aber, dass auch von Seiten der Schüler ein persönliches Ziel formuliert wird, denn nur so kann dieser die Förderung als sinnvoll und für sich persönlich bedeutsam wahrnehmen. Das hat einen entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess und bedeutet einen wichtigen Schritt in Richtung eines eigenverantwortlichen Lernens.

3. Individualisieren

Der zentrale Vorteil der hier vorgestellten Konzeption beruht darauf, dass es, anders als im herkömmlichen Deutschunterricht, für jeden Schüler eine persönliche Ansprechperson und ein individuell auf ihn zugeschnittenes Förderkonzept gibt.

4. An Interessen orientieren

Forschungsergebnisse der Rechtschreibdidaktik belegen den Zusammenhang von Erfahrungswelt, aus der die zu verschriftenden Wörter entstammen und der Rechtschreibleistung. Wörter, die der Lebenswelt oder dem Interessengebiet der Schüler entstammen, werden häufiger richtig geschrieben (vgl. May 1994).

Den Ausgangspunkt für die Erprobung der Rechtschreibstrategien bilden daher solche Wörter, die für den Schüler besonders bedeutsam und wichtig sind: „Die ‚eigenen‘, d.h. persönlich bedeutsamen Wörter bilden das Material für die Analyse der Sprache unter orthografischen Gesichtspunkten.“ (May 1994, S. 122). Anhand dieser Wörter kann der Schüler die Rechtschreibprinzipien kennen lernen und ergründen und lernt diese auf neue Wörter auch außerhalb des eigenen Interessenbereichs zu übertragen.

5. Mit Silben argumentieren

Das silbische Prinzip hat eine Schlüsselstellung zur Erklärung rechtschreiblicher Merkmale. Zum einen bringen Lernende die Fähigkeit zum silbischen Durchgliedern von Wörtern mit ihrem natürlichen Spracherwerb als implizites Können, praktisch als Gratisfähigkeit, mit. Übungen, wie sie in den Fördermaterialien von Fresch vorgestellt werden (vgl. Michel 2003), unterstützen diese Fähigkeit. Zum anderen lassen sich mit der Zugrundelegung des trochäischen Zweisilbers die Wortschreibungen des Deutschen begründen. Nach Eisenberg (1995) ist die Zweischrittigkeit von der silbischen Schreibung (trochäischer Zweisilber, Silbengrenze) zur morphologischen Schreibung (Flexion, Ableitung) charakteristisch für die Wortschreibung des Deutschen insgesamt (vgl. Hinney/Menzel 2003). Die verschiedenen wortbasierten Rechtschreibphänomene lassen sich auf dieser Grundlage erklären. Wortübergreifende Rechtschreibstrategien wie die Groß- und Kleinschreibung werden syntaktisch begründet mit der Struktur der Nominalphrase (NP). Mit der Neuregelung der Rechtschreibung von 2006 wird dabei verstärkt dem syntaktischen Prinzip insofern entsprochen, als dass regelmäßig der Kern der NP großgeschrieben wird und der Determinierer und die attributiven Ergänzungen klein.

Für die durchgeführte Förderkonzeption werden die Rechtschreibstrategien der HSP systematisch auf die silbisch basierten Rechtschreibphänomene bezogen. Die Grundlage bilden dabei die Schwingwörter. Sie sind weniger im Sinne ihrer ursprünglichen Verwendung als ausschließlich rhythmisch-prosodische Einheiten zu verstehen, sondern werden als eine abstraktere metasprachliche Analyseeinheit aufgefasst, die zusätzlich vi-

suelle und abstrakt-semantiche Wissenskomponenten umfasst. In Folge dessen stellt sich nicht die kontrovers diskutierte Frage, ob man beispielsweise die beiden Konsonanten bei Schreibungen mit unechtem Doppelkonsonanten „hören“ kann.

In einem weiteren Schritt werden den Rechtschreibphänomenen so genannte Werkzeuge zur Seite gestellt. Dabei handelt es sich um Techniken, die die Schüler anwenden können, um zur korrekten Schreibung zu kommen oder um diese zu begründen (vgl. hierzu die Werkzeugarten im nächsten Abschnitt).

In Abbildung 2 ist der Zusammenhang zwischen Rechtschreibstrategie der HSP, silbenbasiertem Rechtschreibphänomen und dem jeweiligen Werkzeug für die einzelnen Rechtschreibbereiche dargestellt:

Abbildung 2: Rechtschreiben: Strategie – Phänomen – Werkzeug

Rechtschreibstrategie	Rechtschreibphänomen	Werkzeug
alphabetisch	lautgetreu alle Laute verschriften (Verschriftung mit Basisgraphemen)	Schwingwörter
orthografisch	einem Phonem entspricht ein Orthographem <ul style="list-style-type: none"> - Dehnungs-h - Silbeninitiales h - Mitlautverdopplung (echter Doppelkonsonant) 	Merkwörter* Schwingwörter
morphematisch	Auslautverhärtung (z.B. Nilpferd) Unechter Doppelkonsonant Wortbausteine werden erkannt und vollständig verschriftet (z.B. Spinnennetz) Stammprinzip (z.B. Briefträger → tragen)	Verlängerungswörter Schwingwörter Schwingwörter Ableitwörter
wortübergreifend	Groß- und Kleinschreibung Unterscheidung von Wortarten: (z.B. man, Mann) Schluss eines Ganzsatzes Kommasetzung in Hypotaxen	Treppenwörter Schwingwörter bzw. Merkwörter Punktkarte Signalwortkarte
überflüssige oder fehlende Oberzeichenfehler		Konzentrationsübungen und Beobachtungsübungen

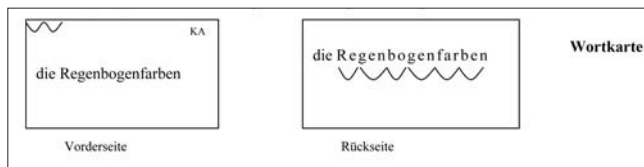
* Wenn man auf der Grundlage der Silbenstruktur argumentiert, dann sind Wörter mit Dehnungs-h als regelhaft zu verstehen (vgl. Hinney & Menzel 2003) und somit keine Merkwörter. Hier werden aufgrund der Häufigkeit der Schreibungen (vor allen Konsonanten außer L,m,n,r steht kein Dehnungs-h und vor einem dieser Konsonanten steht nur in 50% der Fälle ein Dehnungs-h) die statistisch selteneren Fälle als Merkwörter verstanden.

6. Lerntechniken integrieren

Die für diese Förderkonzeption zum Einsatz kommende Werkzeugbox unterscheidet sich in wichtigen Punkten von den Lernkarteien, die es als kommerzielle Produkte gibt (z.B. AOL-Lernbox) oder die vereinzelt im Deutschunterricht zum Einsatz kommen. Die Werkzeugbox wird von den Lernteams selbst aus zwei DIN A4-Kartonbögen (Box und Deckel, Papierstärke 300 g/m²) hergestellt. Hinter der üblichen viergeteilten Innengliederung gibt es ein fünftes Fach für die Werkzeugarten. Für die Wortkarten werden handelsübliche Karteikarten (A8) in fünf verschiedenen Farben verwendet: Nomen rot, Verben blau, Adjektive grün, sonstige (unflektierte) Wörter weiß. Die gelben Karteikarten werden für die Groß- und Kleinschreibung benötigt. Die Werkzeugarten für die Schwingwörter, Verlängerungswörter, Ableitungswörter, Merkwörter und Treppenwörter werden aus Karton extra zugeschnitten.

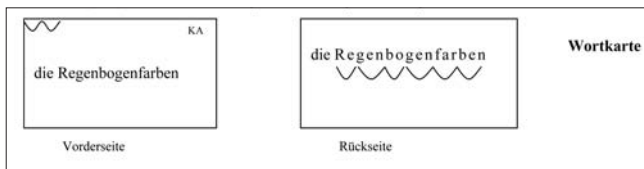
Die während der Förderung auftauchenden Wörter werden von den Schülern auf die Wortkarten übertragen und mit dem jeweiligen Werkzeug gekennzeichnet.

Abbildung 3: Beispiel eines roten Kärtchens für ein Nomen (mit Artikel) mit Namenskürzel rechts oben (KA) und Kennzeichnung des Werkzeugs „Schwingwörter“ links oben



Innerhalb der Förderung werden mit den Schülern die Werkzeuge erarbeitet. Gemäß einem induktiven Vorgehen arbeiten die Schüler zunächst mit dem neuen Werkzeug in vielfältiger Weise und formulieren dann ihre eigene Anwendungsregel für dieses Werkzeug.

Abbildung 4: Beispiel für eine Werkzeugkarte



Der Schüler wird in die Arbeit mit der Lernkartei eingeführt und erhält immer wieder Aufgaben wie das Übertragen neuer Wörter in die Kartei, um mit der Lernkartei zu Hause zu üben. Mittelfristig soll das Üben mit der Werkzeugbox die Schüler zunehmend dazu befähigen, eigenverantwortlich an ihrer Rechtschreibkompetenz zu arbeiten.

3. Ergebnisse und Ausblick

Die Seminarkonzeption wurde von den Studierenden sehr gut aufgenommen und es entstand der Wunsch nach einer Fortführung des Seminars im Sommersemester. Das große Interesse von neuen Studierenden an dem Seminar unterstreicht die Nachfrage nach Seminaren mit einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis. Der zentrale Nutzen dieser Konzeption für die Studierenden kann in den folgenden Punkten gesehen werden.

- Die Studierenden erhalten die Möglichkeit der Erprobung einer Methode, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Lernkarteien tauchen zwar in Lehrwerken auf, sie bekommen aber selten den Status einer eigenständigen Methode, die den Regelunterricht kontinuierlich begleitet.
- Die Studierenden erproben die Vermittlung von Rechtschreibkompetenz in einer Eins-zu-eins-Situation. Sie bekommen so einen wesentlich besseren Einblick in den Lehr-Lernprozess, weil sie mit dem Lernenden in einem direkten interaktiven Austausch stehen (Win-Win-Situation).

- Die Studierenden lernen eine Alternative zum phänomenorientierten Rechtschreibunterricht kennen, der häufig im schulischen Alltag vorherrscht.

Die Hauptlernerfolge für die Schülerinnen und Schüler können in den folgenden Punkten gesehen werden.

- Die Schüler erfahren eine Wertschätzung und eine persönliche Zuwendung, was gerade in der Hauptschule besonders wichtig ist. Durch die Aufgaben, die auf ihren individuellen Lernstand zugeschnitten sind, stellen sich Erfolgserlebnisse ein, was die Lernmotivation insgesamt steigert.
- Die Schüler erarbeiten die Rechtschreibregeln in einem induktiven Prozess. Sie formulieren diese Regeln auf den Werkzeugkarten selbstständig und mit ihnen verständlichen Worten.
- Die Schüler erweitern ihr Wissen über das orthografische System, indem sie Rechtschreibprobleme erforschen und so einen Einblick in das System der Sprache und schriftlichen Normierung erhalten.
- Die Schüler reflektieren über Schreibungen von Wörtern und Wortgruppen und lernen mit dem Einsatz der Werkzeugkarten für bestimmte Schreibungen zu argumentieren und Schreibungen zu begründen.
- Die Schüler erwerben und erproben in den Werkzeugen exekutive Verfahren, um Überarbeitungsprozesse durchzuführen (vgl. Fix 2000).
- Den Schülern werden Wege hin zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen aufgezeigt.

Die in der individuellen Förderung angebahnten Lernwege und -techniken lassen sich in den Regelunterricht zurücktransferieren und integrieren. Einige Beispiele für den praktischen Einsatz der Werkzeugbox sind:

- Die Werkzeugbox sollte ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts werden. Sie steht auf jedem Arbeitstisch.
- Der Einsatz der Werkzeugbox bietet sich in Überarbeitungsprozessen von eigenen Textproduktionen in Einzelarbeit oder in Schreibkonferenzen an, in denen die Schüler ihre Begründungen für Verschriftungen mit den anderen vergleichen können und so Revisionen auf der lokalen Ebene vornehmen können. Für die diskutierten Wörter können Wortkarten für die jeweils eigene Rechtschreibbox erstellt werden.
- Mit der Werkzeugbox können von den Schülern vorbereitete Diktate (sofern diese im Unterricht üblich sind) geübt werden. Dazu werden für die neuen Diktatwörter Wortkarten erstellt.
- Auf der Grundlage der Werkzeugbox eröffnet sich ein Weg hin zu einer veränderten Diktatkultur. So können Aufgaben gestellt werden, bei denen Wortkarten erstellt werden oder Schreibungen mit Hilfe der Werkzeugkarten begründet werden.
- Neue, im Unterricht auftretende Wörter werden auf Wortkarten übertragen. Das gilt für alle Fächer (vgl. die Großschreibung von Eigennamen im Fachunterricht).
- Im Rahmen von Freiarbeitsaufgaben oder eines Lernzirkels unter dem Motto „Meine Wörter- deine Wörter“ können die Schüler mit den Wortkarten anderer

Schüler selbstständig weitere Wörter üben. Da auf den Wortkarten die Initialen der Schüler notiert sind, können die Karten anschließend wieder problemlos dem richtigen Schüler zugeordnet werden.

Literaturverzeichnis

- Dahmen, M. (2008): Förderkonzepte im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht, Jg. 61/H. 1, S. 4-9.
- Eisenberg, P. (1995): Die deutsche Sprache und die Reform ihrer Orthografie. In: Praxis Deutsch, Jg. 22/H. 130, S. 3-6.
- Fix, M. (2000): Textrevision in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Hohengehren.
- Hinney, G./Menzel, W. (2003): Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler.
- May, P. (1994): Jungen und Mädchen schreiben ‚ihre‘ Wörter. Zur Rolle der persönlichen Bedeutung beim Lernen. In: Richter, S./Brügelmann, H. (Hg.): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Bottighofen.

- May, P./Vieluf, U./Malitzky, V. (2001a): Hamburger Schreibprobe HSP 5-9 B. Hamburg.
- May, P./Vieluf, U./Malitzky, V. (2001b): HSP 1-9. Handbuch für alle Stufen. Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hamburg.
- Michel, H.-J. (Hg.) (2003): Fresch - Freiburger Rechtschreibschule: Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS. Lichtenau.
- Schäfer, J. (2007): Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/innen (Sekundarstufe I). In: ide, Jg. 31/H. 1, S. 94-103.

■ Dr. Kerstin Alber, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sprachen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: alber@ph-ludwigsburg.de

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):

Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung - Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar? Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

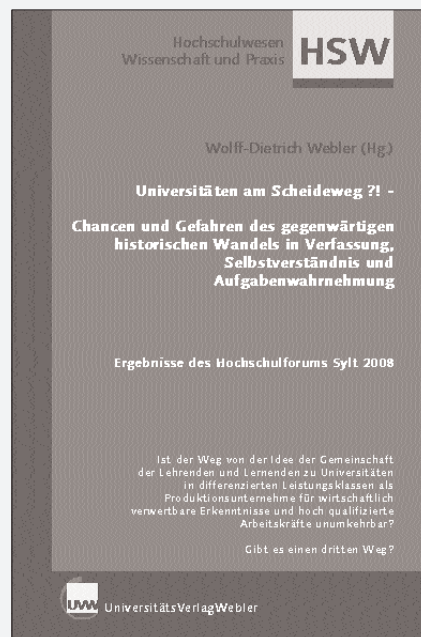
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftsministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu gegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009, 296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:

Philip G. Altbach, Tino Bargel, Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens, Ludwig Huber, Wilhelm Krull, Stephan Laske, David Lederbauer, Bernadette Loacker, Claudia Meister-Scheytt, Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter, Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer, Jürgen Schlegel, Boris Schmidt, Dieter Timmermann, Carsten von Wissel, Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin, Frank Ziegele.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2/2009

Geisteswissenschaften

Forschung über Forschung

Wolfgang Polt, Nicholas Vonortas & Robbert Fisher

Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung?
Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull

Aus der Zeit gefallen?
Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

Fundsachen

Peter Strohschneider

Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem

Walter Pohl

(Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus
Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz
Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3/2009

11. Workshop Hochschulmanagement 2009 in Münster

Organisations- und Managementforschung

Matthias Klumpp & Irma Rybnikova
Expertenmeinungen zu Studienformen: Explorative Studienergebnisse

Sonja Lück

Ergebnisse einer empirischen Studie zur studentischen Modulevaluation

Susanne Kirchhoff-Kestel

Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen – Konzeptionelle Überlegungen zu einer Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Susanne Esslinger & Oliver Vogler

Betreuung von Studierenden
Ein Werkstattbericht über Beteiligung, Befähigung, Integration und Employability

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2009

Studierendenmarketing - Aufgabe der Studienberatung?

Beratungsentwicklung/-politik

Markus F. Langer

Hochschulmarketing und Studienberatung - Überlegungen zum Miteinander zweier angenommener Gegensätze

Franz Rudolf Menne, Matthias Stern & Walburga Wolters

Erfahrungen und Perspektiven der Zusammenarbeit von Hochschulmarketing und Beratung an der Universität zu Köln

„Die Studienberatungen haben den besten Überblick...“

ZBS-Interview zum Thema „Studienberatung und Studierendenmarketing“ mit Prof. Dr. Klaus Semlinger

Solvejg Rhinow

Studienberatung in der Verantwortung für Studierendenmarketing - Ein Bericht aus der Praxis

Weitere Themen

Boris Schmidt & Anja Vetterlein

Unklarheiten, Irritationen – aber auch viel Unterstützung: Der Einstieg von Promovierenden in ihren „Arbeitsplatz Hochschule“

Peter Schott

„Eternalarm!“ oder: Wie wir lernen, mit den Eltern zu leben

Rezension

Maria Kelo:

Support for International Students in Higher Education. Practice and Principles
(Manfred Kaluza)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2009
11 Studienprogramme zu Hochschule und Wissenschaftsmanagement im Vergleich

Vergleich der Studienprogramme

Wolff-Dietrich Webler
Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen
Allgemeiner Teil

Zertifikatsprogramme u.a.

Katrin Rehak, Birgit Gaiser & Sabine Helling-Moegen
Die Helmholtz-Akademie für Führungskräfte

„Führung im Wandel“, Zertifikatsprogramm des IWBB

Georg Krücken & Stefan Lange
Weiterbildungsstudium Wissenschaftsmanagement der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Kombinationsprogramme

Lil Reif & Attila Pausits
Studiengang Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Donau-Universität Krems

Wolff-Dietrich Webler
Hochschule und Forschung in ihren Entwicklungs- und Wandlungsprozessen - kurz: Hochschulentwicklung - Zertifikatsprogramm der Akademie des IWBB

Masterstudiengänge u.a.

Barbara Kehm
International Master Programme "Higher Education Research and Development" der Universität Kassel

Anke Hanft & Tim Zentner
Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA), Universität Oldenburg

Vergleich der Studienprogramme

Wolff-Dietrich Webler
Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games - Folge 8

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1+2/2009
Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung/-politik

Uwe Schmidt
Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem

SEDA PDF:
Sicherung der Qualität von Studium und Lehre made in England

Kalle Hauss & Marc Kaulisch
Diskussion gewandelter Zusammenhänge zwischen Promotion, Wissenschaft und Karriere

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Wolff-Dietrich Webler
„Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?“ Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung

Meike Olbrecht
Qualitätssicherung im Peer Review Ergebnisse einer Befragung der DFG-Fachkollegiaten

René Krempkow
Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

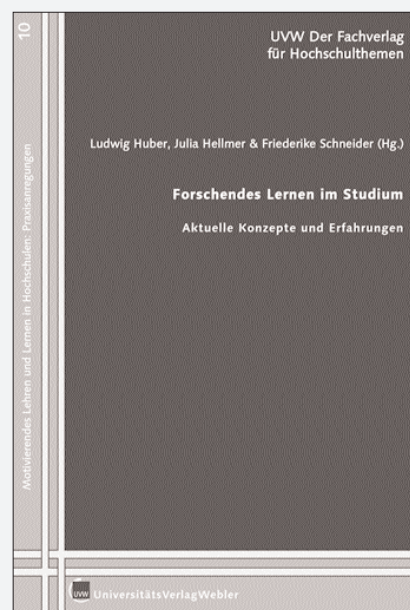
Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

**Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.):
Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen**

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt. Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009,
227 Seiten, 29.60 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

**Wim Görts
Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht**



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22